أبو خلدون ساطع الحصري

آراء وأحاديث في التربية والتعليم

مطبعة الرسالة
القاهرة
١٩٤٤

أبو خلدون ساطع الحصري

آراء وأحاديث في التربية والتعليم

مطبعة الرسالة
القاهرة
١٩٤٤

مقدمة

هذه مجموعة مختارة من أحاديث ومقالات ومحاضرات في التربيـة والتعليم كتِبت ودوّنت في أوقات مختلفة ، ومناسبات شتى . وقد نشر قسم منها في بغداد ، وقسم منها في القاهرة ، في أزمنة متفرقة . وقد رأيت أن أجمعها في هذا الـكتاب لتصبح في متناول المتعلمين من الناطقين بالضاد .

أبو خلدون

[بيروت ٣٠ تشرين الثاني ١٩٤٣]

فهـــرس

القسم الأول

مشاهدات وموعظات فى التربية والتعليم

القسم الثـانى

محاضرات ومقالات فى التربية والتعليم

صفحة

القسم الثالث

مقالات حول نظام التعليم فى مصر

القسم الأول

مشـــاهدات وملاحظات

فى حياة التربية والتعليم

التاليف والتـــوزين
فى أعمال التربية والتعليم

حضرت يوماً « مناقشة حارة » بين طلاب دار المعلمين الابتدائية ، حولَ درس ألقاه أحدهم على تلاميذ مدرسة التطبيقات . ألقيت بالى للمناقشة مدة غير يسيرة ، ثم رأيت أخيراً أن أبدى رأياً حول « نقطة أساسية » ، بقطع النظر عن الأمور الفرعية . غير أن الطالب وجد ملاحظتى هذه منافية « لبعض القواعد » التى تلقاها من معلميه ، واستغربها استغراباً شديداً . وعند ما شرحت له الأمر ، قائلاً « إن تلك القاعدة ليست مطلقة » ، تألم من زعزعة عقيدته فى « مطلقية القواعد » ، وأخذ يظهر هذا التأثر والتألم ، بصوت ثائر حائر ؛ وصاح قائلاً :

— يحار الإنسان فيما يجب أن يعمله . . . عند القيام بمهام التربية والتعليم ! يقولون له : « كذا وكذا » وإذا عمل يعترضون عليه قائلين : « غير أنه ... » ...

ثم واصل كلامه بنفس التأثر والحماسة : لم نتعلم إلى الآن قاعدة إلا وجدناها مقيدة بقيود كثيرة ؛ ولم نطلع على طريقة إلا رأيناها محفوفة بمشاكل كبيرة ... فلا ندرى ما ذا يجب أن نعمل ؟ ! ...

ولقد كنت لمحت عنـد طلاب دار المعلمين ، قبل ذلك أيضاً ، نزعة شديدة للبحث عن « أحكام باتة » فى مسائل التربية والتعليم : رأيتهم مراراً يطلبون من معلميهم أن يذكروا لهم «قواعد مطلقة» ، يصح تطبيقها

بلا قيد ولا شرط فى كل الأحوال ... وأن يدلوهم على « طرق مستقيمة » توصلهم إلى الغاية المطلوبة بسهولة ، دون أن تتطلب منهم الالتفات إلى « اعتبارات مختلفة » :

غير أنى لم أسمع — حتى ذلك الحين — أحداً يعبر عن هذه النزعة بهذا الأسلوب الواضح القاطع : يحار الإنسان فيما يجب أن يعمله عند القيام بمهمة التربية والتعليم .

فرأيت أن أخلص الطالب — هو ورفاقه — من هذه الحيرة ، فقلت :

— أعدوا أذهانكم « لعدم التحير » فى مثل هذه المسائل . . . لا تهيموا وراء « القواعد المختصرة المطلقة » ، ولا تفتشوا عن « الطرق القصيرة المستقيمة » ؛ واعلموا بكل تأكيد : أنه لا يوجد فى التربية « طريقة » توصل المعلم إلى نتيجة حسنة ، دون أن تضطره إلى مجابهة « مشاكل عديدة » ، ودون أن تتطلب منه العمل للتوقى « من محاذير كثيرة» ، ولا تنسوا : أن أتم القواعد قد تصبح ناقصة فى بعض الأحوال ، وأحسن الطرق قد تصبح عقيمة فى بعض الظروف . فإن عمل التربية عمل « تأليف وتوزين » قبل كل شىء ، وفوق كل شىء .

وإن من أهم الأمور التى يجب أن تبقى ماثلة فى أذهان المربين : أن أفاعيل الحياة النفسية فى منتهى الدقة والإعضال ، كما أن مطاليب الحياة الاجتماعية فى غاية التنوع والتعقيد ؛ وهذا التعقيد وهذه الدقة وهذا التنوع ، تحتم على كل مرب — يروم القيام بواجباته حق القيام — أن ينظر إلى كل أمر من الأمور من وجوه عديدة ، وأن يتتبع نتائج كل عمل من الأعمال فى ساحات متنوعة ، وألا يضع خططه إلا بعد ملاحظة

جميع تلك الوجوه ، وكل هذه النتائج ، ملاحظة شاملة

ويمكننا أن نقول : إن أدق الوظائف التى تترتب على المربين ، هى التأليف بين مطالب الحياة المختلفة ، والتوزين بين غايات التربية المتنوعة ؛ وذلك لا يتيسر إلا بالجمع بين وجهات النظر المختلفة ، والإحاطة بالنتائج المتنوعة

التأليف بين حرارة العاطفة وقوة العقل ؛ بين نزعة الاستقلال وضرورة الانضباط ؛ بين الحسيات الوطنية والعواطف الإنسانية ؛ بين القوى الفردية والخصال الاجتماعية ؛ بين الروابط التقليدية والنزعات التجديدية ؛ بين مقتضيات التربية المسلكية ومطالب الثقافة العامة .

تنشئة الفرد نزوعاً إلى الصراحة ، على ألا تصل به هذه الصراحة إلى درجة السذاجة

تطبيعه على روح الإقدام والشجاعة ، على ألا تؤدى هذه الروح إلى حرمانه من البصيرة

إكسابه نزعة سامية وثابة تحمله على السير نحو المثل العليا ، دون أن تجعله ضالا وراء الأحلام

تعويده على الخصال الاقتصادية دون تركه فريسة للغرائز النفعية .

حمله على التخصص فى مهنة خاصة ، دون حرمانه من الثقافة العامة .

إيجاد توازن معقول وترتيب مفيد بين نزعاته القومية والدينية والمدنية ، وميوله الشخصية والمسلكية والعائلية

إن المسائل التى تجابه المربين والمعلمين ، والغايات التى تتجاذب جهودهم كلها من هذا القبيل تتطلب منهم سلسلة طويلة من أعمال

التأليف والتوفيق والتوزين

ولهذا السبب لا نستطيع أن نقدر قيمة الأعمال التربيوية . بمجرد ملاحظة كيفياتها وأنواعها ، دون أن نتأمل فى نِسبها وكمياتها

فإننى أشبه المربين من هذا الوجه بالأطباء الذين يداوون المرضى بالسموم ؛ فإنهم كثيراً ما يضطرون إلى اختيار أهون الشرور ؛ فقد يعمدون إلى الاستفادة من خواص بعض السموم لأجل التغلب على بعض الأمراض . وقد يقـدمون على زرق بعض الجراثيم المخففَة ، ليكسبوا البدن مناعة تقيه شرور الجراثيم الفتاكة . طبيعى أن حدود الفائدة والضرر والشفاء والمرض ، فى كل هذه الأحوال ، لا تتعين بنوع الأدوية واللقاحات المستعملة فحسب ، بل إنها تتبع نسبها وكمياتها أيضاً . ويمكننا أن نقول : إن أهم شىء فى فن المداواة ، هو موازنة الفائدة والضرر موازنة دقيقة ، وإيجـاد النسبة الملائمة للوصول إلى الغاية المطلوبة بأقل ما يمكن من الضرر وأعظم ما يمكن من الفائدة

وكذلك الحال فى فن التربية ؛ فهناك أيضاً أن أهم الأعمال هو موازنة المحسنات والمحاذير موازنة دقيقة ؛ وأن أعظم المشاكل هى إيجاد النسبة التى تكفل جلب المحسنات ودفع المحاذير ، إلى أقصى حدود الإمكان .

فمن العبث أن يبحث المربون عن قواعد مطلقة لا تتطلب شيئاً من القيود والشروط وأن يفتشوا على طرق لا يشوبها شىء من المشاكل والمحاذير ...

الطفل المعاكس

كنت فى زيارة صديق لي ، وإذا بضيف أتاه مع ولده ، وأخذ يتحدث إليه فى شئون شتى . وكان الولد يتدخل فى الحديث بصورة غريبة تنم عن وقاحة وشراسة . فأراد صاحب الدار أن يذهب بالطفل إلى « دائرة الحرم » ، واقترح ذلك عليه وعلى والده ، فارتاح الوالد لهذا الاقتراح ، إلا أن الطفل لم يقبله وصاح معانداً ومكابراً :

— لا أذهب !

وعبثاً حاول صديقى تحبيبه الذهاب إلى الحرم ليلعب ويرتاض فى الحديقة ، ولكن ظل الولد معانداً ومكابراً ، يصيح على الدوام :

— لا أريد ... لا أذهب ...

عندئذ تدخل الوالد فى الأمر ، وبعد الإشارة على صاحب الدار بالتريث والنظر ، صاح بالولد بطور مفتعل ، قائلا :

— لا تذهب !

غير أن الولد انتصب فى هذه المرة أيضاً معانداً مكابرا ، وصاح فى والده قائلا :

— لا بد أن أذهب !

كرر الوالد النهى على نفس المنوال :

— أقول لك لا تذهب !

فأجابه الولد بنفس الطور :

— قلت لك إننى سأذهب !

وتكرر الأخذ والرد بين الوالد والولد مرات ، وكان الولد فى كل مرة يصر على العناد ، ويرجع إلى الوراء بضع خطوات ، مقترباً على هذه الصورة من الباب ، وفى الأخير عندما كرر الوالد نهيه مرة أخرى ، صاح الولد فى وجهه صياحاً نهائياً ، قائلا :

— أريد أن أذهب

وخرج من الباب فوراً

عندئذ أخذ الوالد يضحك ضحكة المنتصر المفاخر ، وقال لنا معجباً بنفسه وبعمله إعجاباً كبيراً :

— هكذا نتغلب على عناده فى كل مرة . إنه عنيد ، جداً عنيد ، وهذا ما حدا بنا إلى الاحتيال عليه بهذه الصورة ؛ فصرنا نقول له عكس ما نريده ظاهراً ، ليفعل ما نريده حقيقة

قال ذلك ، مرفقاً قوله بقهقهة طويلة ، ثم أخذ يحدق فى عينى تحديق من ينتظر الاستحسان ، ويطالب الهتاف

فهمت عندئذ سر وقاحة هذا الولد البائس ، وطفقت أتتبع بالخيال صفحات هذه المأساة التربيوية :

ولد يعصى ويعاند من حين إلى حين ، مثل جميع الأولاد ، ووالد يحاول معالجة هذه المعاندة بطريقة سقيمة تؤدى إلى تغذيتها وتقويتها من حيث لا يدرى . لم يفكر الوالد فى هذا الصدد فى شىء سوى « حمل الولد على عمل معين » ، فلم ير بأساً من أمره بعكس ما يريد ، لحمله على إتيان ما يريد . وهو يرتاح من الوصول إلى الغاية القريبة التى يرمى

إليها من أى طريقة كانت ؛ ولـكنه لم يفقه أنه بعمله هذا يسوق الولد إلى العصيان والمخالفة ، ويخسر جميع الغايات البعيدة التى كان يجب عليه ألاَّ يهمل ملاحظتها ...

إنه يرتاح إلى النتيجة ، لأنه يرى أن الولد قد فعل ما يريده هو ؛ غير أن الولد ينظر إلى الأمور بنظر يختلف عن نظر والده اختلافاً كلياً : إنه يرى والده قد خضع لإرادته ، ولم يقدر أن يعمل شيئاً لـكبح عصيانه ، بل ارتاح لمخالفته ... فيتشجع على المضى فى المخالفة والعصيان ... فتنمو فيه هذه النزعة يوماً فيوماً ، إلى أن يصبح « ماكينة مخالفة » تعمل عكس ما يطلب منها على الدوام ، كما رأيناها الآن ...

ترى ما ذا سيكون حظ هذه النفسية الغريبة من سعادة الحياة ؟ وما ذا سيكون تفاعلها مع النفسيات الأخرى فى الحياة الاجتماعية عند ما تضطر إلى معاشرة الناس ؟

إن الوالد مرتاح إلى النتيجة ونخور بها ، لأنها أتت وفق رغبته الحقيقية ؛ ولـكن هل يدرى مبلغ الشرور التى بذرها بهـذه الصورة فى نفس هذا الولد المسكين ؟

إن قصر النظر من أهم آفات التربية . وكل تربية تقتصر على النتائج القريبة ، غير حاسبة حساباً للنتائج البعيدة ، لهى تربية ضارة أشد الضرر ، سواء أكان ذلك فى الحياة الفردية أم الاجتماعية .



شجرة الطوبى

إن أقدم ذكرياتى التى تنبعث من مراقدها من حين إلى حين ، وتتمثل أمام مخيلتى الفينة بعد الفينة ، تعود إلى أيام طفولتى الأولى ، حيث كنا نقيم على مقربة من مدفن امرئ القيس

كنت إذ ذاك فى الثالثة من العمر ، وقد أصبت بمرض الحميراء ، فعزلت عن إخوتى فى غرفة منزوية مشرفة على الحديقة . كنت أقضى جميع أوقاتى فى تلك الغرفة مع دادتى ، ولا أخالط أحداً من أهل البيت غير والدى وأخى الأكبر ، إذ كانا يزورانني صباحاً ومساء ، ويأتيانني بلعب مختلفة . وكنت أرى أحياناً من الشباك إخوتى يلعبون فى الحديقة ، حول الحوض وتحت الأشجار ...

لا أدرى كم يوماً قضيت فى تلك الغرفة المنعزلة على هذه الصورة . إنما أذكر أن والدى أتى ذات يوم برفقة أخى ، وأخرجنى منها ، ومشى بى فى دهليز طويل ، ثم أدخلنى فى بهو كبير ، منظره لا يزال ماثلاً أمام عينىّ . فى إحدى زواياه مضجع مرتفع ؛ وعلى المضجع أمى ، وفى جانبها سرير صغير . فاحتضننى أخى ورفعنى على السرير ، قائلاً بصوت فرح :

— أخوك ... رضيع ...

فرأيت فى السرير ، بين الشف والحرير ، وجه وليد وسيم ، نائم بهدوء تام . ووددت أن أقبله كما كنت أقبل الدمى ؛ ولكنهم لم يدنونى

منه ، بل أعادونى إلى غرفتى ، لإكمال أيام نقاهتى ...

ولا أدرى بعد كم يوم أخرجونى من الغرفة وتركونى حراً طليقاً : فهرولت نحو البهو الكبير ، ورأيت المضجع لا يزال باقياً فى محله ، وأمى لا تزال جالسة عليه ، ولكنى لم أشاهد السرير الصغير بجانبها . فسألتها سؤال مستفهم : أين رصين ؟

فأجابتنى أمى بصوت خافت ، هو أقدم وأحلى جميع الأصوات التى أذكرها لها قائلة : فى شجرة الطوبى !

شجرة الطوبى ... عند ما سمعت اسمها توهمت أنها إحدى أشجار الحديقة ؛ فنزلت إليها ، وأخذت أتمشى فيها ، ورأسى مرفوع نحو أغصان أشجارها ، محاولاً مشاهدة رصين عليها ...

وكان أخى الثانى يلعب مع أختى فى إحدى زوايا الحديقة ، فعند ما رآنى أفتش على شىء بين الأشجار والأغصان ، دنا منى وسألنى :

— ماذا تعمل ؟

فأجبته فوراً : أفتش على شجرة الطوبى

ثم سألنى مستوضحاً : ولماذا ؟

فأجبته بكل بساطة : لكى أرى رصيناً

فضحك أخى لجوابى هذا وقال : رصين ! تعال أريك أين هو ...

ثم أخذ يمشى أمامى ... خرجنا من باب الحديقة ، ومررنا من ميدان فسيح ، ووصلنا إلى محل عجيب : عليه كومات من التراب و بعض أنصاب من الأحجار ...

مشى أخى ، بين الأكوام والأنصاب بضع خطوات ؛ ثم وقف أمام

كومة من التراب ، وأشار إليها بيده ، قائلاً :

— رصين ... ههنا ...

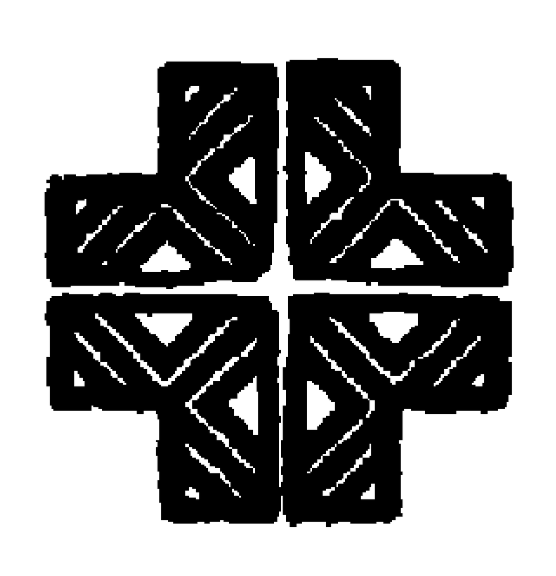
أما أنا ، فبقيت حائراً أمام هذه الكومة ، إذ لم أفهم شيئاً من علاقتها برصين و بشجرة الطو بى ! ...

لقد تذكرت هذه الواقعة طول حياتى العاطفية والفكرية ، مرات كثيرة بوسائل عديدة ...

تذكرتها ... فى صباى ... كلما رأيت شبح الموت الهائل يختطف أحد أقربائى وأصدقائى ، فتحسرت على تلك الأيام التى كنت لا أفهم فيها شيئاً من معانى القبر والموت ، وكنت أبحث فيها عن « شجرة الطو بى » فى « عالم الحقيقة » ، و بين « أشجار هذه الدنيا » ...

وتذكرتها بعد ذلك ، كلما أقدمت على محاربة « النزعات الكلامية » وفتشت عن أمثلة حية تظهر إلى العيان عمل الكلمات فى الأذهان ، وتقيس مبلغ تضليلها للانسان

وها أنا قد تذكرتها فى هذه الأيام ، بوسيلة جديدة ، على أثر قصة قصها علىّ ابنى خلدون ، بناء على ما سمعه حول — دحية الكلبى — :



دحية الـكلبي

دخل عليّ خلدون ، وعلى وجهه علائم الاستغراب والجذل ، و بادرنى بالـكلام قائلاً : تعلمنا اليوم فى درس الدين ، كيف أن محمداً عليه الصلاة والسلام ، صار نبياً ...

وأخذ يقص عليّ تفصيلات هذا الدرس ، باستغراب وحماسة :

— أتى جبرائيل ، وقال له : اقرأ باسم ربك الأعلى . . . نخاف النبى وخديجة قالت له لا تخف . . . وصار يأتى إليه جبرائيل كل يوم وكان يأتى مرة بهيئة الشيخ ، ومرة بهيئة الشاب ، ومرة بهيئة الـكلب

فقاطعته مستغرباً : بهيئة الـكلب ؟ من قال لك ذلك ؟

فأجابنى فوراً ، و باطمئنان تام : المعلم قال لنا فى الدرس : جبرائيل كان يأتى أحياناً على هيئة الـكلب ...

ثم استمر فى قصته بتأكيد أعظم : نعم أتى بهيئة الـكلب ، وقال له — (وهنا أخذ خلدون يلفظ الـكلمات بتقليد أصوات الـكلب) — قال له : اقرأ ... باسم ... ربك الـ ... أعلى ...

دهشت لقصة هذا الدرس ، ووطنت النفس على مواجهة المعلم فى هذا الباب ...

واتفق لى أن صادفت ذلك اليوم أحد علماء الدين ؛ فرأيت أن أستوضح منه تفاصيل الروايات المتعلقة بحادثة الرسالة . فأخذ يشرح لى تلك الروايات الواحدة تلو الأخرى ، إلى أن قال : إن جبرائيل كان

يتراءى للنبي على الأكثر بهيئة شاب جميل الطلعة ، وعلى الأخص بهيئة أحد الصحابة الذى كان مشهوراً بصباحة الوجه ، وكان معروفاً باسم دحية الكلبي

دحية الكلبي ... إن ذكر اسم هذا الصحابي صار بمثابة بارقة هدتني إلى تفرس ما جرى فى الدرس الذى بحث عنه خلدون : يظهر أن المعلم أراد أن يتوسع فى بحث الرسالة ، وذكر هذه الرواية ، قائلاً للطلاب إن جبرائيل كان يأتى أحياناً بهيئة الكلبي ، بدون أن يوضح هوية هذا الصحابي ؛ فظن خلدون أن المعلم قصد من ذلك « الكلب الحقيقى » ، وتصور الواقعة على هذه الصورة ... وبفعل « النزعة التجسيمية » التى تسود فى أدمغة الأطفال ، والمخيلة التمثيلية التى تتحكم فى خواطرهم ... أقدم على تكرار الكلمات بتقليد أصوات الكلاب !

* * *

ما أعظم الفروق التى تحدث بهذه الصورة بين مايقوله المعلم ، وما يفهمه الطالب ... وما أشد الأضرار التى تنجم عن الدروس التى لا يلاحظ فيها المعلم عقليات الأطفال ونزعاتهم !



حرية الحمـــار

لا أذكر لماذا اخترت فى ذلك اليوم الاضطجاع على الكرسى الطويل فى القاعة الكبيرة ، وقت القيلولة

كانت القاعة مفضية إلى الحديقة ومتصلة بها بباب كبير زجاجى ، ونافذتين ماثلتين ، تزداد بهما ساحة النظر اتساعاً . فكنت أرى ، وأنا مضطجع على الكرسى كل ما فى صحن الدار : الحديقة التى فى الوسط ، والأشجار والأزهار المغروسة فيها ، والممشى العريض الذى يحيط بها ، والمجاز الجانبى الذى يؤدى إلى الباب الخارجى ، فشاطىء النهر ، فباب السرداب وشباك المطبخ ، والحمار الصغير المربوط بحديد هذا الشباك ، فى الزاوية المقابلة للقاعة

كان الجو حاراً ، والهواء راكداً ؛ وكنت لا أرى للحركة أثراً حتى فى أخف الأزهار وأدق الأوراق . فأخذت أعصابى تتخدر بتأثير هذه الحرارة المستولية ، وهذا السكون الشامل . غير أنى رأيت بعد مدة أن الحمار قد أخلّ بغتة بهذا السكون ، وتحرك من الزاوية التى كان مربوطاً بها . فداز إلى الوراء ، وأخذ يمشى طول الحديقة ، ثم توجه نحو مجاز الباب .

إنه كان جحشاً صغيراً ، ربيناه فى الدار منذ بضعة شهور ليركبه خلدون من حين إلى حين ؛ فكان الخادم يوصله إلى شاطىء النهر كل يوم عدة مرات ، ثم يعيده ويربطه بحديد الشباك . فعند ما رأيته يتباعد عن قرنته المعتادة ، ظننت أن الحبل الذى كان يربطه قد انحل . وحينما

رأيته يقترب من مجاز الباب ، هممت أن أنهض من محلى لأنادى الخادم ، واطلب إليه أن يمسك الحمار ويعيده إلى مربطه . غير أننى قلت فى نفسى : لا حاجة إلى ذلك . إنه سيذهب إلى الشاطىء بطبيعة الحال . فلا يصعب على الخادم أن يمسكه عند ما يستيقظ ، وهكذا عدلت عن فكرتى ، وعدت إلى قيلولتى

ولكن لم يمض على ذلك وقت طويل ، حتى سمعت وقع أقدام الحمار على البلاط ، ورأيته يدخل صحن الدار من حيث خرج ، ويدوز حول الحديقة إلى أن وصل قرنة المطبخ ، ووقف هناك ... كما كان يقف عادة عند ما كان يربط بحديد الشباك

ففهمت عندئذ أنه لم يكن مربوطاً بحبل ما قبل خروجه من الدار أيضاً ، وأنه كان يقف هناك بحكم الاعتياد ، ويخرج إلى الشاطىء كلما شعر بعطش ، ثم يعود إلى مربطه من تلقاء نفسه بعد أن يستوفى حاجته من الماء

* * *

لقد أثارت هذه الواقعة فى ذهنى سلسلة طويلة من الملاحظات :

أن هذا الجحش حر غير مقيد بقيد مادى ؛ وها هو مع ذلك واقف هناك كأنه مشدود بحبل قصير إلى الشباك . لم يقده أحد إلى شاطىء النهر ، ولم يرجعه أحد إلى صحن الدار ؛ غير أنه ذهب إلى الشاطىء وعاد منه كأنه فى رعاية سائس يقوده على الدوام

إن الحبل الذى كان يربطه بالشباك قد زال من عالم الوجود منذ أمد غير يسير ؛ غير أنه ترك محله — قبل زواله — إلى حبل معنوى وقيد

داخلى أقوى منه فعلاً وأشد تأثيراً . إذ كان الحمار ولا شك يحاول الإفلات من ذلك الحبل المادي من حين إلى حين ، ولكنه لم يحاول قط الإفلات من هذا الحبل المعنوى أبداً ...

والسائس الذى كان يقوده إلى الشاطئ ويعيده إلى الدار ، انقطع عن العمل منذ زمن غير يسير ؛ ولكنه ترك محله — قبل ذلك — إلى قائد داخلى ، يقوده كسائس غير مرئى إلى نفس المحلات ، من نفس الطرق ، وفى نفس الأوقات.

إنه الآن حر طليق فى الظاهر ، ومقيد أسير فى الحقيقة : إنه مقيد معنًى بالحبال التى كانت تربطه فى الماضى فعلاً ؛ كما أنه منقاد داخلاً للسائس الذى كان يقوده قبلاً

ولكن هل هـذا الحال خاص بالحمار ؟ أفلا تتشابه حرية الإنسان أيضاً مع حرية هذا الحمار فى بعض الأحيان ؟

إن للحرية وجهتين ونوعين : الحرية الداخلية والحرية الخارجيـة . الحرية الظاهرية والحرية الحقيقية . وبتعبير آخر : الحرية المـادية والحرية المعنوية

فكم من الناس مَن لم يكونوا أحراراً إلا فى ظواهر الأحوال ! وكم منهم من يعيشون مقيدين بقيود داخلية معنوية ، تحدد عليهم أعمالهم وأفعالهم من حيث لا يشعرون !

وكم من الآباء والمربين من يقيدون الأحداث بقيود شتى ـ معقولة وغير معقولة ـ ظناً منهم بأنها ستكون مؤقتة ، وبأنهم سيتمكنون من رفعها عند ما يتأكدون من عدم الحاجة إليها

نعم ! إنهم يتوهمون بأنه سيكون فى استطاعتهم أن يفسحوا أمام الطفل مجال الحرية عندما يشاءون . غير أنه يفوتهم بأنهم سوف لا يفعلون ذلك إلا بعد أن يكونوا قد أبادوا من نفسه بذور الحرية من حيث لا يدرون !

نعم ! إنهم سيقولون له يوماً من الأيام : « أنت حر الآن ، فافعل ما تشاء » ؛ ولكنهم سوف لا يقولون ذلك إلا بعد أن يكونوا قد كبلوا مشيئته بأصفاد وأغلال لا تعد ولا تحصى ، من حيث لا يشعرون !

ألا يكون فى قصة هذا الجحش الصغير عبرة لهؤلاء المربين والآباء !

شجرة الكرز

كنا قضينا بضع سنوات من حياة صبانا فى دار ذات حديقة صغيرة ، لم يكن فيها من الأشجار سوى تينة كبيرة ، ولكنها غير مثمرة ، وخوخة صغيرة لم تصل بعد إلى دور النضوج والإثمار

وكلما لعبنا فى تلك الحديقة الصغيرة ، كنا نشعر بحسرة غريبة على الحدائق التى عشنا فيها قبل انتقالنا إلى تلك المدينة . وكلما رأينا وأكلنا الفواكه ، كنا نتذكر بشوق وحنين تلك الأيام التى اقتطفنا فيها مثل تلك الفواكه من أشجارها ، ذكرى يمازجها شىء كبير من التشوق والتلهف

وفى ذات يوم ، بينما كنا نأكل الكرز ، اكتشفنا طريقة بديعة لتسكين هذا الشوق وهذه الحسرة : أخذنا نعلق الكرز على أغصان

شجيرة الخوخ من أذنابه المزدوجة ، وجعلناها بهذه الصورة على هيئة شجرة مثمرة تحمل عدداً كبيراً من الأثمار الحمراء القانية !

لا أزال أذكر الفرح العظيم الذى تملك قلوبنا أمام منظر هذه الشجرة المصطنعة : أخذنا نقفز ونلعب حول الشجرة التي أثمرت أثماراً فجائياً بهذه الحيلة البسيطة . وصرنا نجنى من حين إلى حين بضع حبات من الكرز ، ونأكلها بشهوة ولذة لا حد لها ، كأننا نقتطف الأثمار من شجرة مثمرة حقيقية !

وبينما كنا نفرح ونمرح بهذه الصورة ، إذ لمعت فى أذهاننا بارقة فكرة جديدة : أن الكبار لم يكونوا عندئذ فى الدار ؛ ما أعظم الحيرة التى ستستولى عليهم عند ما يرون هذه الشجرة مزدانة بالأثمار ، عقب دخولهم من باب الدار !

فقررنا فوراً ، وتأهبنا للتفرج على ذلك بتهالك عظيم : تعهد أحدنا أن ينتظر عودة الكبار خلف الباب ، ليفتحه حالا دون أن يترك مجالا لمجىء الخدم ، واختبأ كل منا فى زاوية أو وراء نافذة

ما أعظم الهياج الذى شعرنا به فى ذلك اليوم ، ونحن ننتظر دق الباب ! وما أشد الضحك الذى استسلمنا إليه عندما دخلت أمنا من الباب ، وضحكت لعبتنا

وكم مرة عدنا بعد ذلك اليوم أيضاً إلى هذه اللعبة الغريبة ، وزينا الشجيرة بأثمار شهية ! كم مرة خدعنا أنفسنا كما حاولنا أن نخدع أهل بيتنا بمثل هذه الألعاب الصبيانية !

لا أدرى إذا كان الأولاد الذين يقدمون على مثل هذه الألعاب

كثيرين ، ولكنى أرى أن الرجال الذين يقدمون على أعمال تشبه هذه الألعاب الصبيانية غير قليلين

وما الفرق فى الحقيقة بين المربين الذين يتوهمون أنهم قد قاموا بواجبهم بمجرد نجاحهم فى تحفيظ بعض الكلمات وتكرير بعض العبارات ، وبين أعمال الأطفال الذين يلعبون بتعليق الفواكه على الأغصان !

أوليس مثل المربين الذين لا يدركون بأن كل فضيلة ومزية إنما هى ثمرة تتكون على شجرة ، وأن إنتاج هذه الثمرة يتوقف على الاشتغال والاهتمام بالأتربة والجذور والديدان والأشواك . . . كمثل الأطفال الذين يحاولون استثمار الأشجار بتعليق الفواكه المستعارة على أغصانها الطرية !

إثبات الذات

كنا انتهينا من قيلولتنا ، وجلسنا فى القاعة ، وأخذنا نشرب الشاى ونتجاذب أطراف الحديث ، عند ما سمعنا ولولة طفل ، تتغلغل فى الهواء تغلغلاً غريباً : صوت خلدون ، يتدفق بقوة وسرعة ، ويموج بالفرح والسرور :

— شوفونى أين أنا ؟ ... شوفونى : نزلت وحدى ! نزلت بنفسى ! شوفونى ... شوفونى ...

وكان الصوت يرتعش من فرط الوجد والاغتباط ، ويكرر نفس الألفاظ بأشكال مختلفة ، بدون أن يفقد شيئاً من أداء المياج والحبور :

— بابو ، شوفنى ... يا مـو ، شوفينى ... نزلت وحدى ! شوفونى نزلت بنفسى ...

خرجنا من القاعة ، ورأيناه وراء الحجر ، يقفز ويصيح ، وخداه محمران من الهياج ، وعيناه تلمعان من الاغتباط :

— نزلت بنفسى ، نزلت وحدى

كان إذ ذاك فى الثانية والنصف من العمر . وكان ينام — كل يوم — بعد الظهر — فى سرير مرتفع الجوانب . وعند ما يفيق من القيلولة ، كان ينادى الخادمة ، لتأتى وتنزله من السرير . أما فى ذلك اليوم ، فيظهر أنه لم يرد أن يناديها ، بل أراد أن يحاول النزول بنفسه ، من غير أن يستعين بها . ولا ندرى بعد أى جهد جهيد تمكن من إدراك بغيته ، ونجح فى « النزول وحده » . إن كل سروره ، وكل هياجه ، وكل ولولته ، كانت ناتجة عن هـذا « النجاح » . إنه كان ينادينا ، لنشاهد نجاحه ، ونشاركه أفراحه

أقول « نجاح » ، لأن « النزول من السرير بدون مساعدة أحد » مهما ظهر لنا ، نحن الكهول ، من الأمور التافهة ، فإنه بالنسبة إليه وإلى أمثاله لمن « الأمور الجسام ، التى تحتاج إلى جهد وإقدام » ، وكان من حقه أن يغتبط كل ذلك الاغتباط ، لنجاحه فى هذا العمل الهام » .

***

لقد فوجئنا — فى اليوم التالى — بولولة معكوسة ، وولولة بكاء وعويل : سمعنا بكاء متهيجاً ، وصراخاً متألماً ، ممزوجاً بكلمات غير مفهومة : وظننّا أنه قد وقع من السرير ، عند ما كان يحاول النزول منه

وحده ، كما فعل بالأمس . ظننا ذلك ، وهرولنا نحو غرفته ولكننا بهتنا بمشاهدة منظرٍ غريب ، غير ما كنا توقعناه : كانت الخادمة هناك ، وكان هو واقفاً على الأرض بجانب السرير ، يحاول التسلق إليه ، ويصيح بصوت متقطع ، يكاد يخنقه الهياج :

— حطونى فى السرير : خلونى أنزل وحدى ... أعيدونى إلى السرير ... أريد أن أنزل بنفسى

ففهمنا عندئذ أنه أراد أن يعيد عملية الأمس ، ويذوق مرة أخرى لذة « النزول بدون مساعدة أحد » . ولكن الخادمة رأته ، وأرادت « تخليصه من تعب النزول » فحملته وأنزلته من السرير . إن كل ألمه وصراخه ، كل غضبه وهياجه ، كان متولداً من ذلك ، من منعه من « النزول بنفسه »

كان يبكى مع خفقان ، ويرتجف من شدة الهيجان ، ويكرر طلبه بإلحاح وإصرار :

— حطوني فى السرير ... خلونى أنزل وحدى ... حطونى ... خلونى ...

حملناه ووضعناه فى السرير فانقطع حالاً عن البكاء والعويل ، وأخذ يجرب قوته ، ويبذل جهده ، ويحاول « النزول وحده » ... وعندما تمكن من ذلك أخيراً . صار يصفق ويقفز ويرقص من الفرح والحبور

* * *

إن الخادمة أرادت « تخليصه من تعب النزول » ، ولكنها

ما عرفت أنه كان لا يشعر فى ذلك بتعب ، بل كان يجد فيه « لذة عظمى » . وإنها بمحاولتها تخليصه من تعب النزول « حرمته من وسائل إثبات الذات » .

إن نزعة « إثبات الذات » من أهم نزعات الأطفال . فكل طفل يميل بوجه عام إلى إثبات ذاته وإظهار قوته ، وينزع دوماً إلى العمل والحركة من تلقاء نفسه .

ولكن كم وكم من الآباء والأمهات ، والمعلمين والمعلمات ، يعملون عمل هذه الخادمة الساذجة ، ويحرمون الأطفال من لذة إثبات الذات والعمل التلقائى ، ويستأصلون من نفوسهم هذه النزعة الثمينة ، من حيث لا يدرون !



التربية بالثقة

كل المعلمات المراقبات كن يشتكين منه مر الشكوى : كان طفلاً في التاسعة من العمر ، ذكياً نشيطاً ، لا يتأخر عن رفقائه ورفيقاته في شيء ، بل يتفوق على معظمهم في كثير من الأشياء ؛ غير أنه كان يظهر — في صباح كل يوم — كسلاً غريباً ، يخالف سلوكه العام مخالفة بيّنة : يتأخر في النهوض ، يتراخى في اللبس ، لا ينتصب في فراشه إلا بعد عدة إخطارات ، ولا ينتهي من عملية لبس جواربه إلا بعد ما ينتهي الكل من جميع عمليات اللبس وتنظيم الهندام ؛ ولا يتمكن من مفارقة قاعة النوم إلا بعد أن يكون قد دخل كل الطلاب والطالبات قاعة الطعام .

وكل النصائح التي أسديت إليه من المعلمات في فرص متنوعة ، وكل التدابير التي اتخذت لحمله على الإسراع في النهوض واللبس ، في أيام مختلفة ، ذهبت بأجمعها سدى ، ولم تجده نفعاً ؛ فقد ظل « أكسل التلاميذ في قاعة النوم » مع أنه كان من أنشطهم في حديقة الألعاب ، كما ظل من أبطأ التلاميذ في الصباح ، مع أنه كان من أسرعهم طول النهار .

أردنا أن نستطلع أسباب هذه الحالة الغريبة من أمه ، آملين أن نهتدي من معلوماتها عنه وخبرتها به ، إلى طريقة تمكننا من معالجة هذا الكسل الغريب . غير أنها ما سمعت قصتنا إلا وقد انبرت تقول ، بابتسام يمازجه الألم : إن هذه الحالة متأصلة فيه منذ صغره ، وإنها عجزت

عن تخليصه من هذا الكسل الصباحى ، بالرغم من كل الجهود التى بذلتها والوسائل التى عمدت إليها منذ أمد طويل

وقد استمررنا بعد ذلك على محاولة إصلاحه بكل الطرق التى تخطر على البال ، إلى أن أعيتنا الحيل

فأطرقت أفكر فى الأمر عندئذ باهتمام أكبر ، ورأيت أن أستعين بإحدى وسائل التربية الجديدة التى أتت بكثير من النتائج الباهرة فى المدارس الحديثة : فقررت أن أحاول معالجة هذا الكسل بالثقة والاعتماد ...

كنا نعهد ببعض الوظائف الليلية إلى الطالبات الكبيرات ، على طريق المناوبة ؛ وكان من جملة تلك الوظائف مهمة إيقاظ الطلاب والطالبات ، كل صباح ، فى الوقت المعين للنهوض . فقد قررت أن نعهد بتلك المهمة ، فى ذلك الأسبوع ، إلى هذا الطفل الكسول ، لعلنا نستطيع بهذه الطريقة تخليصه من تأخره المستمر

إن المعلمات والمربيات قد استغربن هذا القرار استغراباً كبيراً : كيف يجوز لنا أن نعهد بمهمة إيقاظ الطلاب والطالبات إلى طفل يحتاج هو كل يوم إلى إيقاظ مكرر ؟ كيف يعقل أن نترك هذه المهمة فى أيدى كسول ، قد عجزنا نحن عن إيقاظه فى الأوقات المعينة ؟

غير أنى لم أبال بهذه الاعتراضات وقلت لهن : « فلنجرب ! »

ولقد جربنا ، ووصلنا إلى نتيجة باهرة ، فى أول ليلة من ليالى تجربتنا

لقد فرح الطفل فرحاً عظيما من الثقة التى وضعناها فيه ، وطلب إلى الخادمات بإلحاح شديد إيقاظه قبل الوقت المعين بساعة تامة ،

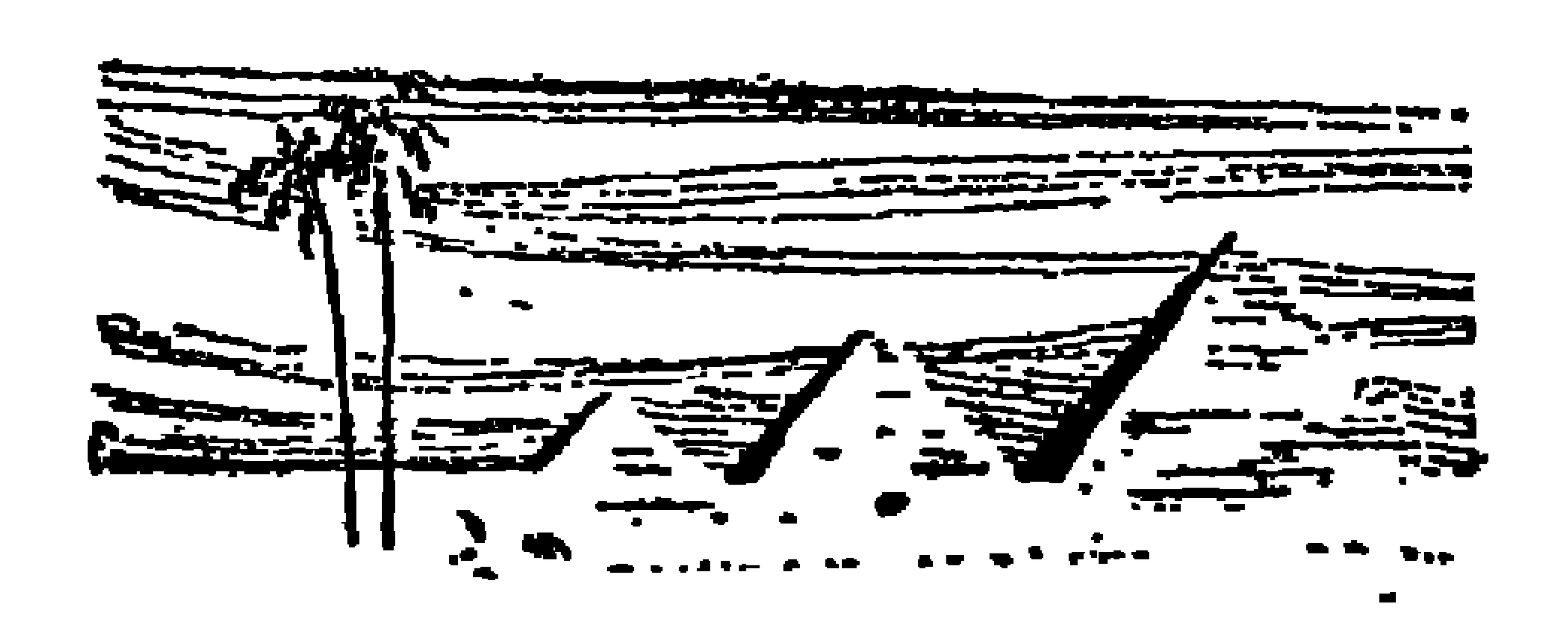
لـكى يتمكن من الاستعداد لأداء المهمة المودعة إليه . وقد علمنا بعدئذ ، إنه استيقظ من النوم فى تلك الليلة عدة مرات ، وسأل فى كل مرة الخادمات « هل حان الوقت لدق الجرس ؟ » وهكذا ، لبس ثيابه وتهيأ لعمله قبل الوقت المعين بمدة غير قليلة . وعند ما حان الوقت حمل الجرس بيـده بتهالك عظيم ، وأخذ يطوف على غرف النوم بنشاط كبير ويوقظ رفقاءه ورفيقاته باغتباط ظاهر

توالت الليالى ، وظل الطفل مغتبطاً بالمهمة التى أودعت إليه كل الاغتباط ، متهالـكا على أدائها حق الأداء

وعند ما نقلنا تلك المهمة — بعد مدة — إلى طالب آخر ، كان هو قد تخلص من كسله الصبحى ، وتعود النهوض من الفراش دون تأخر ، و إتمام اللبس وتنظيم الهندام دون تباطؤ

وهكذا قد عملت « الثقة » فى نفسه ، ما لم تستطع عمله أنواع الترغيب ، والنصح ، والإنذار ، والتخجيل

وقد آمنا كلنا ، بعد هذه التجربة ، أن وضع « الثقة » فى الطفل ، من أثمن وأنجع وسائل التربية والتهذيب



اندفاعات النفس

ونسو يموت المحيط

بينما كنت أشتغل فى مكتبتى قبيل المساء ، إذ دخل على بغتة خلدون ، فى حالة عصبية غريبة ، وطلب بالحاح أن أتبعه إلى طنف الدار المشرف على شاطئ دجلة وعند ما رأى تباطؤى فى تلبية طلبه هذا : أخذ يقص علىّ ما شاهده من الطنف ، بهياج شديد ، ممزوج ببكاء وعويل قال :

بينما كان طفل صغير يستحم فى النهر ، إذ هجم عليه رجل كبير ، وأخذ يضربه بلا رحمة ولا إشفاق :

— أرجوك يا بو ... تعال قوام ، رايح يموت الولد ! هو عريان ، والرجل يضربه بلا رحمة ... تعال قوام ، وخلصه من أيدى هذا الظالم ... تعال قوام ، أرجوك قوام ..

قال لى كل ذلك ، وصوته يرتجف من ثورة الألم ، وجوانحه ترتعش من شدة الهياج .

شعرت فى تلك اللحظة بسرور عميق ، لدى مشاهدة آثار الشفقة والعطف التى كانت تبدو على محياه . فخرجت من مكتبتى ، وتبعته إلى طنف الدار .

ورأيت هناك أناساً متجمهرين على الشاطئ ، وصرت أسمع من بين ضوضائهم أصوات الضرب ورنين البكاء ، ولكننى لم أتمكن من تشخيص

الضارب ، كما أنني لم أجد سبيلاً إلى إسماع صوتى المتجمهرين لحثهم على حماية المضروب ، فرأيت أن أنزل إلى الشاطئ بنفسى ، وطلبت خوذتى .

كان خلدون مستمراً على البكاء والهياج طول هذه المدة ، فكلما نزلت ضربة جديدة على بدن الطفل ، كانت تصدر صيحة شديدة من جوانحه ، وكأن الضربة نزلت عليه . وكان يحتدم غيظاً على المعتدى ، ويطلب إلىّ الإسراع فى نجدة المسكين ...

كنت قد وضعت الخوذة على رأسى ، وهممت بالخروج من الدار للذهاب إلى الشاطئ ، وإذا بصوت جديد يطرق سمعى من الطنف :

— وما عليك أنت ؟ لِمَ تصيح وتبكى على هذه الصورة ؟ هل ضربك أحد ؟ وماذا يهمك إذا ضربوا ...

كان ذلك صوت الطباخة التى يظهر أنها ذهبت إلى الطنف لمشاهدة ماحدث ؛ فاستغربت بكاء خلدون وأرادت أن تنصحه بهذه الكلمات ، من غير أن تدرك ما فى نصيحتها هذه من تخدير وتسميم لأرق العواطف الإنسانية ...

ولقد غضبت على هذه النصيحة المخدرة غضبة شديدة ، فنهرت الطباخة نهراً عنيفاً ، وأمرتها بالعودة إلى مطبخها حالاً ...

ثم خرجت من الدار ، وفى ذهنى مقارنة بين كلام الطباخة العجوز وبين عمل الشيطان : ألم تكن هذه العجوز بمثابة « الشيطان الخناس الذى يوسوس فى صدور الناس ؟ »

* * *

عندما وصلت الشاطئ ، كان الضارب قد هرب ، والجمع تبعثر ...

فأخذت أستعلم من الناس عن هوية الضارب ، وأستطلع منهم تفاصيل الواقعة ؛ غير أننى لم أحظ بجواب يطلعنى على حقيقة الأمر ؛ لأن جميع الأجوبة التى تلقيتها منهم لم تخرج قط عن دائرة السلب والإنكار : « لا أدرى ، لم أشاهد ، لا أعرفهم ، لم أكن هناك ، لم أقترب منهم ، لم أنتبه إليهم » ولم أصادف بين جميع الحاضرين شخصاً واحداً يعترف بأنه رأى شيئاً مما حدث ...

كان يستحيل علىّ أن أسلم بصدق هذه الأجوبة ، وألا أجزم بأن معظمهم كان يعرف تفاصيل الواقعة معرفة تامة . فماذا حملهم على هذا التجاهل يا ترى ؟ ماذا حدا بهم إلى سلوك مسلك الإنكار والكتمان بهذه الصورة ؟

وبينما كنت أحاول إقناع أحدهم بتبيين الحقيقة سمعت من ورائى صوت رجل يتحدث إلى رفيقه قائلاً :

— مالى ولهؤلاء الناس ؟ لماذا أتدخل فى أمورهم وأستجلب عداوتهم ؟ ماذا يهمنى ما يحدث بينهم ؟

ما ذا يهمنى ! ما ذا يهمك !

تذكرت فى تلك اللحظة النصيحة المخدرة التى سمعها خلدون على لسان الطباخة قبل برهة من الزمن . فقلت فى نفسى : لا شك فى أن أمثال تلك النصيحة قد ألقيت على مسامع هؤلاء الناس منذ صغرهم ، مئات بل آلافاً من المرات ، وعملت فى نفوسهم عملاً مستمراً ، تظهر آثاره للعيان فى المسلك الذى يسلكونه الآن

فعادت إلى مخيلتى فكرة « الشيطان الخناس » إنه كان قد تمثل

أمام عيني — قبل برهة من الزمن — على هيئة « عجوز توسوس فى صدر خلدون » ! وها هو يتمثل الآن أمام مخيلتى على شكل « بيئة توسوس فى صدور الناس » وتنجح فى الوسواس ...

درس الساعة

سار الدرس بارتباك شـديد ، وانتهى بفشل غريب ، مع أن المعلم كان قديراً والموضوع كان بسيطاً

إنه كان من أمهر طلاب دار المعلمين . أما الموضوع المخصص لدرسه فكان تعليم « كيفية قراءة الساعة » بصورة عملية

دخل المعلم الفصل ، وفى يده « دائرة ساعة » كبيرة ، عليها عقربان يحركان بالأصابع ، وفى محيطها حلقتان لتعليقها على الحائط

افتتح الدرس بسؤال عام : « من منكم يعرف الساعة ؟ » ، فعلم من أجوبة التلاميذ أن عدد الذين يعرفونها لم يكن قليلا ، فأخذ يستعين بمعلومات هؤلاء فى شرح كيفية قراءة الساعة لبقية التلاميذ

ثم شرع يطبق القواعد التى ذكرها على « دائرة الساعة » : فوضع العقربين على وضع الساعة « الثانية عشرة » ، وطلب إلى التلاميذ أن يقرأوها ، ولـكنه اصطدم بجواب غريب : إذ أن عدة تلاميذ ادعوا أن الساعة تدل على « واحدة وخمسة » . فغير المعلم وضع العقربين ، وجعلهما يشيران إلى « الساعة الواحدة والدقيقة الخامسة » حقيقة ، ليريهم خطأهم فى هـذا الباب ، ولـكنه دهش هـذه المرة لتلقيه جواباً

آخر بعيداً عن الحقيقة بعداً كبيراً : إذ أنهم قالوا إن الساعة هي « اثنتان وعشرة ! » وجعل العقربين بعد ذلك يشيران إلى الساعة « الثانية والدقيقة العاشرة » ، ولكنه رأى التلاميذ يقعون في خطأ جديد ، ويقولون هذه المرة : « إن الساعة ثلاثة وربع ! »

واستمر الحال على هذا المنوال في جميع التمارين والأمثال : وعبثاً حاول المعلم تفهيم الأمر بطرق وأساليب مختلفة ؛ فكل الطرق التي طرقها ، وجميع الوسائل التي توسل بها ، لم تزده إلا ارتباكا . وفي كل مرة كان التلاميذ يجيبون على سؤاله بجواب خطأ ، ويصرون على هذا الجواب ، وكان هو يعترض على جوابهم ، ويحاول تفهيمهم الصواب من غير أن يتمكن من إزالة الغموض الذي أحاط بالدرس إحاطة غريبة ، ومن التغلب على الشكوك التي كانت تخامر التلاميذ على الدوام

فظهر لنا عندئذ أن المعلم أخذ يعزو سلوك التلاميذ تارة إلى « التعنت » وتارة إلى « المزاح » ، كما أن التلاميذ أخذوا يعزون كلمات المعلم تارة إلى « الجهل » وتارة إلى « الخداع » ، وصار التلاميذ يتهامسون ويتغامزون ويتضاحكون ، وأخذ المعلم يخرج عن دائرة الاعتدال ، يصيح وينهر ، ويصخب ويغضب ، فاختل نظام الدرس وعمت الفوضى في الفصل

* * *

انتهى الدرس وخرج المعلم ذاهل اللب من المشاكل التي اعترته بصورة غير منتظرة ، منهوك القوى من الجهود التي بذلها للتغلب على تلك المشاكل الغريبة . وظل رفاقه في حيرة عميقة ، لا يدرون بماذا يعللون الفشل الذي أصاب زميلهم ، خلافاً لما كانوا يعهدونه به من المقدرة في

أتدرون ما ذا كانت علة ذلك الفشل الغريب ؟

خطأ يسير فى كيفية عرض « دائرة الساعة ! » كان فى طرف الدائرة حلقتان للتعليق : الواحدة حذاء خط « الحادية عشرة » ، والثانية حذاء خط «الواحدة» ، وكان المعلم يمسكها من إحدى هاتين الحلقتين ، عندما يعرضها على أنظار التلاميذ ، ولم ينتبه إلى أنه كان يغير بذلك أوضاع الخطوط ، ويعطى « الشاقولية » تارة إلى خط « الحادية عشرة » وأخرى إلى خط « الواحدة ! » وذلك فى حين أن التلاميذ كانوا يظنون أن الخط الشاقولى هو الذى يدل على « الثانية عشرة » ، ويعدون سائر الخطوط اعتباراً من هذا الخط !..

إن جميع المشاكل التى جابهها المعلم كانت ناتجة عن هـذا الذهول الطفيف .

مضى على هـذه الحادثة مدة طويلة جداً ، ومع هـذا لا أزال أذكرها بجميع تفاصيلها بوضوح تام ؛ لأننى وجدت فيها أحسن الأمثلة وأبلغها ، لتبيين (خطورة العرض) فى الدرس

إن خطأ يسيراً فى كيفية عرض (دائرة الساعة) على أنظار التلاميذ، وذهولا بسيطاً فى ملاحظة (نقطة نظرهم إليها) أديا إلى ارتباك البحث ، وفشل الدرس ، واختلال النظام

فهل من شك فى أن كيفية «العرض» قد تؤثر تأثيراً أعظم من ذلك ، عند ما يكون الموضوع معنوياً وذهنياً ، حيث تختلف نقاط النظر اختلافاً كلياً ، لا يمكن أن يقاس باختلاف نقاط النظر فى الأمور المادية والملموسة ؟

ألا يمكن أن نقول إذن : إن معرفة « أحسن الأساليب فى عرض الأشياء والأبحاث » لمن أهم (شروط النجاح) فى التفهيم والإقناع ؟

درس الجمل

دخل المعلم الفصل ، وفى يده لوحة كبيرة مستورة بالورق ؛ فعلق اللوحة على الجدار ، بدون أن يكشف عنها الستار ؛ ثم شرع يستجوب التلاميذ :

— ماذا تعملون صباحاً ، عند ما تستيقظون من النوم ؟

فانهالت عليه — رداً على هذا السؤال العام — كمية كبيرة من الأجوبة المتنوعة :

— أغسل وجهي ... أبوس يد أمى ... ألبس حذائى ... ألعب مع أختى ... أشرب الشاى ... آكل فطورى ... أشرب الحليب ... أقرأ درسى ... أكتب واجبى ... ألبس ثيابى

فارتاح المعلم إلى الجواب الأخير ، فوجه أولاً إلى صاحب الجواب ، ثم وجه إلى سائر التلاميذ سؤالاً آخر :

— ومن أى شىء يصنع الثياب ؟

فانتقلت الأجوبة عندئذ إلى الصوف والكتان والقطن والحرير والخروف الذى يعطينا الصوف ، والدود الذى يصنع الحرير

غير أن المعلم لم يرتح لهذه الأجوبة ، وظل يسأل :

— و بعد . من أى شىء يصنع الثياب ؟

وثابر على تكرير هذا السؤال حتى سمع من أحد التلاميذ كلمة « وبر » ؛ وفرح عندئذ فرحاً ظاهراً ، ثم سأل بتهالك عظيم :

— ومن أى شيء يأتينا الوبر ؟

غير أن فرحه هذا لم يدم طويلاً ، لأنه تلقى على هذا السؤال أجوبة لا توافق ما يجول فى خاطره :

— من السوق . من البدو

فأخذ المعلم يتضجر من هذه الأجوبة ؛ وظل يكرر السؤال باشمئزاز وانقباض ، إلى أن قال أحدهم :

— من الجمل

تنفس المعلم عندئذ الصعداء ، وصاح بالتلاميذ قائلاً :

— إذن ، درسنا اليوم (الجمل)

فذهب تواً إلى السبورة وكتب بجانب تعبير « موضوع الدرس » كلمة « الجمل » . ثم كشف الستار عن اللوحة المعلقة على الجدار ، وأظهر الجمل الذى كان مرسوماً عليها

وهكذا شرع فى الدرس ... بعد أن صرف نحو ربع ساعة فى مقدمة غريبة

انتهى الدرس وخرج التلاميذ من الفصل : فوقف المعلم بين زملائه : مستعداً للدفاع عن الخطة التى اتبعها ، وعلى وجهه من علائم الارتياح والاغتباط ما يدل على أنه كان واثقاً من طريقته ، مسروراً من نجاح خطته ...

فقد جرت بينه و بين زملائه مناقشة طويلة ، دارت حول نقاط

عديدة ؛ غير أنها لم تتناول قط المقدمة الغريبة ؛ فاضطررت إلى الاشتراك في المناقشة من هذه الوجهة ، وقلت للمعلم :

— أود أن أناقشك في المحادثة الطويلة التي بدأت الدرس بها : إنك صرفت ربع الدرس في محادثة لا تتعلق بالموضوع . لماذا ؟ وبأي قصد ؟

فأجابني فوراً — بقصد التوصل إلى موضوع الدرس

فسألته ثانية : — وما الفائدة من الالتجاء إلى مثل هذه الوسائل ، للتوصل إلى موضوع الدرس ؟

فأجابني مستغرباً : — أليس من الضروري أن يبدأ الدرس بمقدمة ؟

— وما القصد من المقدمة ؟

— التوصل إلى موضوع الدرس

— إذا كان الغرض من المقدمة هو التوصل إلى موضوع الدرس ، فإني أقول إنه لا لزوم للمقدمة أبداً

ولكن المقدمة ضرورية لجمع شتات أفكار التلاميذ .

— جمع شتات أفكار التلاميذ ؟ لا شك في أن هذه غاية مهمة ؛ ولكن ألا تظن أن مثل هذه المقدمات تؤدي إلى تشتيت أفكار التلاميذ عوضاً عن جمع شتاتها ؟

سكت المعلم سكوت المرتاب المرتبك ؛ وبدا لي حينئذ أنه استغرب انتقاداتي استغراباً كبيراً ، لأنه وجدها موجهة إلى أحسن ما كان في درسه ؛ كما بدا لي أن زملاءه أيضاً شاركوه في الاستغراب ، كأنهم وجدوها موجهة إلى خطة طبيعية معتادة ، لا مساغ للمناقشة فيها

فرأيت أن أتوسع فى موطن الخطأ فى هذه المقدمة ، وألفتُ نظر الجميع إلى فساد المنطق المندمج فيها فقلت :

— فكروا جيداً : عندما لفظ أحد التلاميذ كلمة « الجمل » قال المعلم « إذن موضوع درسنا اليوم : الجمل » ، فهل تجدون علاقة منطقية بين هذه النتيجة وبين المقدمات التى سبقتها ؟ أما كان فى إمكان المعلم أن يقول ذلك فى بداية المحادثة قبل هذه الكلمة أيضاً ؟ أما كان يستطيع أن يقول كذلك : « إذن ، درسنا اليوم الحليب أو الحذاء ... » مثلاً ؟

غير أن المعلم أبى أن يفكر فى الأمر من هذه الوجهة ، واستمر فى الدفاع عن تلك المقدمة فقال :

— ولكننا نحن تعلمنا فى دروس التربية أن المقدمة ضرورية لكل درس ، وهى المرتبة الأولى من مراتب التدريس الخمس

أجلت نظرى فى وجوه الحاضرين فرأيت معظمهم يهزون رؤوسهم تأييداً لمدعاه ، وبعضهم يقلب صفحات كتاب « هدية المدرس » ويستعد للرد على انتقاداتى بما فى ذلك الكتاب

وفهمت بعدئذ أن تلك المقدمة كانت موافقة كل الموافقة للمبادىء التى غرسها والنماذج التى عرضها معلمو التربية فى دار المعلمين حتى ذلك الحين ؛ فاضطررت — بعدئذ — إلى بذل جهود كبيرة لمحاربة هذه العادة ، وحمل المعلمين على تحكيم عقولهم فى مسألة « المقدمة » ...

كنت أكره القواعد البانة فى التعليم ، وأحذر المعلمين من الوقوع فى شر المكانيكية فى التدريس منذ زمن طويل . . . غير أن

نفورى من القواعد البانة لم يصل يوماً من الأيام إلى الدرجة التى وصل إليها بعد مشاهدة أمثال هذه الدروس :

— إذن ... درسنا اليوم ... الجمل !

التوافه الخطرة

عهدنا إلى أحد طلاب دار المعلمين العالية القيام بتدريس بحث الماء فى الصف الأول من مدرسة متوسطة ، وحضرنا الدرس مع أترابه ؛ وأخذنا نتتبع خطة المعلم فى الدرس من جهة ، ونلاحظ درجة انتباه أترابه إلى دقائق الدرس من جهة أخرى

كان المعلم قد استعد للدرس استعداداً كافياً ؛ فأخذ يجرى التجارب واحدةً بعد أخرى ، ويناقش التلاميذ فى نتائجها مناقشة لا بأس بها .

وقد ألقى فى الماء قطعة من البوتاسيوم ، وأرى التلاميذ الغاز المشتعل الذى يتولد من تفاعل هذا الجسم بالماء ؛ ثم أخذ قطعة من الصوديوم ، وألقاها كذلك فى الماء ، ولفت أنظار التلاميذ إلى ما يحدث من تفاعل الصوديوم بالماء

غير أننى لاحظت خلال هذه التجربة أن الماء قد احمر احمراراً شديداً . فعجبت فى الوهلة الأولى لهذه الحادثة ؛ لأننى لم أعرف سبباً كيميائيا لهذا الاحمرار . وعندما أخذت أفكر فى الأمر ، لحظت السبب من فوق الشباك إذ كانت المدرسة فى دار اعتيادية ، وكان يعلو شبابيكها أقواس مزخرفة ، مزدانة بزجاجات ملونة . ومن غرائب الاتفاق

أن أشعة الشمس التي مرت من إحدى الزجاجات الحمراء وقعت على الماء في الوقت الذي كان يحترق الصوديوم فيه

فأخذت أرقب التأثير الذي سيحدثه هذا الاتفاق في سير الدرس؛ غير أنني دهشت دهشة كبيرة، لأن المعلم لم ينتبه إلى الحادثة، والطلاب أيضاً لم يتساءلوا عن أسباب هذا الاحمرار ...

وقد ازداد دهشي هذا، عند ما انتقلنا مع المعلم وأترابه إلى قاعة المناقشة والانتقاد؛ إذ رأيت أن المناقشة دارت حول مسائل شتى كثيرة دون أن تتناول هذه الحادثة الغريبة في بابها

لفت نظر الطلاب إليها قائلا:

— تبحثون عن أدنى تغير يحدث في خواص المادة، ولم تحملوا تلاميذكم على ملاحظة التغير الذي حصل في لون الماء بهذه الصورة! ...

ورأيت أن بعضهم لم ينتبهوا إلى هذه الحادثة، والبعض الآخر انتبهوا إليها، غير أنهم لم يتأكدوا من وجوب الاهتمام بمثل هذه الحادثات التافهة ...

***

بعد أسبوع ذهبنا إلى المدرسة نفسها، ودخلنا الصف نفسه في الساعة نفسها، لاستماع درس طالب آخر، عن « الهواء »

قام المعلم بتجاريب عديدة، حتى وصل إلى تجربة « إشعال الفسفور تحت ناقوس موضوع على حوض ماء » وأرى التلاميذ الغاز الأبيض الذي يتولد من احتراق الفسفور، وقال إنه بخار « حامض الفسفور »

ثم لفت أنظارهم إلى ذوبان هذا الحامض في الماء وارتفاع الماء

فى الناقوس شيئاً فشيئاً

وبينما كان المعلم يبحث عن مقدار الصعود ، أخذ الماء فى الاخضرار ، من جراء مرور النور ، هذه المرة ، من زجاجة خضراء !

فرأيت أن أنتهز هذه الفرصة الجديدة ، لأبرهن لطلابى « خطورة بعض الأمور التافهة » ، وسألت أحد تلاميذ الصف — بعد الاستئذان من المعلم :

— هل لاحظتم شيئاً من التحول فى الماء ؟

فأجابنى على الفور : — نعم ، قد اخضر الماء

ثم سألت الجميع : — هل تستطيعون أن تعللوا هذا الاخضرار ؟

فأجابنى تلميذ آخر — يجب أن يكون السبب بطبيعة الحال ذوبان حامض الفسفور فى الماء

وسألت عندئذ : أما لاحظتم لون حامض الفسفور فى حالته الغازية ؟ فأجابوا :

— نعم إنه كان أبيض

— أفلا تستغربون إذن ، أن مجرد ذوبان هذا الغاز فى الماء البراق يكسب هذا الماء لوناً أخضر ؟

فأخذ كل واحد من التلاميذ يبدى رأياً فى الأمر ، إلى أن فطن أحدهم إلى السبب الأصلى : وكان جالساً فى زاوية الصف الأمامى فى وضع يمكنه من مشاهدة ارتسام الضوء الملون على الخوان ، مع اختراقه الماء … فصاح ضاحكا ، وهو يشير بيده إلى أعلى الشباك :

— إن الاخضرار نشأ عن زجاجة الشباك

وعند ما انتقلت إلى غرفة الانتقاد ، رأيت أن التجربة الأخيرة أثرت في نفوس طلابي تأثيراً عميقاً ... ولم يعد بينهم من يقول :

— « ما الفائدة من الاشتغال بمثل هذه الأمور التافهة ؟ »

إنهم فهموا بعد ذلك : (أن أتفه الأشياء وأحقر الحوادث قد تكتسب أحياناً خطورة كبرى) .

ما هـــــذا ؟

كان لي صديق مغرم بملاعبة ابنته الصغيرة ، وهو معجب بذكائها الوقاد . زرته يوماً في داره ، فوجدته جذلا من تقدم ابنته في التكلم . فقص عليّ مناقب هذا التقدم ؛ ثم نادى البنت واحتضنها ، وأخذ يسألها بكل لطف وحنان :

— ما هذا ؟

وكان قد أشار إلى أنفها الصغير ، وأخذ يلامسه بين اصبعيه ملامسة لطيفة ، تظهر كل ما في قلبه من فرح وشغف

فأجابت البنت فوراً بابتسامة جلية وفرح شديد :

— أنف ...

فأظهر الوالد استحساناً حاراً لهذا الجواب . ثم انتقل إلى أذنها وأخذ يلامسها ، سائلاً :

— وما هذا ؟

فأجابت بلا تردد ، مع ابتسامة أحلى من ابتسامتها الأولى ، وفرح

أظهر من فرحها الأول :

ـــ أذن ...

ثم انتقل إلى العين ، والرجل ، والخد . . . وفرح من صحة الأجوبة التى تلقاها على هذه الأسئلة إلى أن وصل إلى اليد ، فأخذ يفرك أصابعها ، وسأل :

ـــ وما هذا ؟

فأجابت هذه المرة أيضاً بلا تردد ، وبابتسامة تقارب الضحك :

ـــ ثلاثة ...

فتغير وجه الوالد من هذا الجواب، وأخذ يهز أصبعها بشدة ، وكرر السؤال بكل اهتمام :

ـــ هذا ؟... هذا ؟ ...

غير أن الجواب كان فى هذه المرة : أربعة

حار الوالد فى أمره ، وعاد يكرر عليها أسئلته السابقة :

ـــ ما هذا ؟

ـــ أنف

ـــ وهذا ؟

ـــ عين

ـــ وهذا ؟

ـــ خد ...

ـــ وهذا ؟

ـــ اثنين ...

وكان قد عاد فى السؤال الأخير إلى الأصبع . وعندما رأى البنت تجيب جواباً مغلوطاً فى هذه المرة أيضاً احتدم غضباً ، وصاح فى وجهها قائلا :

— كيف تقولين اثنين .. يا حمقاء ؟

ففزعت الصغيرة من هـذا الغضب والصياح ، وأخذت تبكى بكاء مراً ؛ فاضطر الأب إلى الخروج بها من الغرفة ليوصلها إلى أمها

وعندما عاد إلى الغرفة أخذ يظهر استغرابه من حالتها ، ويؤكد كل التأكيد بأنها كانت تعرف كل ذلك جيداً

سألته عندئذ : وهل علمتها الأعداد ؟

فأجابنى قائلا : نعم إنها تعد الخمسة جيداً

فقلت له بكل اطمئنان :

— اعذرها إذن أيها الصديق ؛ فلا شك فى أنك علمتها العد على أصابعها ، وهى ظنت أن كلمات الإثنين والثلاثة والأربعة ما هى إلا أسماء تدل على الأصابع المختلفة ، كما أن الأذن والأنف والخد أسماء تدل على بعض الأعضاء !

***

كثيراً ما تذكرت هذه الواقعة ، وأنا أستمع إلى دروس بعض المعلمين فى الحساب

وفى الحقيقة كم وكم منهم من كان يسلك فى تعليم الحساب مسلكا لا يختلف كثيراً عن مسلك هذا الأب فى تعليم الأسماء والأعداد !

وقد دخلت يوماً على صف فى مدرسة ، ووجدت تلميذاً صغيراً واقفاً أمام السبورة يقوم بحسابات طويلة تتكرر فيها أسماء الملايين

والـكيلومترات . فأردت أن أتأكد من مبلغ فهمه للـكيلومتر ، فسألتنا ما هو الـكيلومتر ؟

فلم يتردد فى الإجابة على سؤالى هذا بقوله : ألف متر

غير أنى لم أقتنع بهذا الجواب ؛ فسألت :

— وهل الـكيلومتر أطول من هذه السبورة ؟

فأجابنى بشىء من التردد : نعم أطول ؟

فسألته : وهل هو أطول من هذا الصف ؟

فأجابنى هذه المرة بدون تردد :

— لا ... أقصر من الصف ...



القسم الثالث

مقالات ومحاضرات
في مسائل التربية والتعليم

التربية الاجتماعية

[من محاضرة ألقيت على شبيبة دار
السلام . بدعوة من نادى التضامن]

كلنا يعلم أن الإنسان مخلوق اجتماعي . وكلنا يقول : إن الإنسان مدنى بالطبع . وكلنا يعنى بذلك : أن الإنسان لا يطيق عيشة الانفراد أبداً ، وأنه يعيش فى جميع أنحاء الأرض فى حالة اجتماعية دائماً

إن الإنسان لا يعيش إلا مجتمعاً مع عدد من بنى نوعه — قليلا كان هـذا العدد أو كثيراً — ، مؤلفاً جماعات من البشر صغيرة كانت هذه الجماعات أو كبيرة

فيمكننا أن نقول بهذا الاعتبار : إن « الحالة الاجتماعية » و بتعبير أقصر « الاجتماعية » Socialité — هى من أبرز خصال الإنسان وأعمها ؛ فلا يتجرد منها أحد ، ولا تشذ عنها أمة

نعم ، إن جميع أفراد البشر مشتركون فى هذه الخصلة ؛ فكل فرد من أفراد البشر اجتماعى بلا استثناء . ولكن للاجتماعية درجات وأنواعا مختلفة ؛ فإذا كان كل الناس يشتركون فى الاجتماعية ، ويتساوون فى التخلق بها من حيث جوهرها ، فإنهم يختلفون فى درجات هـذه الاجتماعية والتخلق بأنواعها

نعم . كل الناس يعيشون فى مجتمع ؛ ولكن البعض منهم يعيش فيه كما تعيش الطفيليات فى البدن : يعيش مع أبناء نوعه ، وهو يأخذ .

منهم دوماً بدون أن يعطيهم شيئاً ، وهو يستفيد منهم دائماً بدون أن يفيدهم أبداً . إنه ليعيش فى المجتمع ، لا كعضو نافع وعنصر فعال ، بل كعضو طفيلى وعنصر مخرب هدام ...

فكل إنسان مخلوق اجتماعى ، ولكنه اجتماعى من أنواع ودرجات متفاوتة .

فلأجل أن نتفهم هذه لدرجات وهذا التفاوت بصورة أجلى ، علينا أن نتأمل قليلاً فى أنواع الميول الأصلية التى تعمل فى نفوسنا من جراء عيشتنا مجتمعين مع أبناء نوعنا :

كل منا يشعر فى نفسه بكيان خاص ، يعبر عنه بكلمة (أنا) ؛ وكل منا يحب هذا (الأنا) ، فيرمى إلى المحافظة على (أنا) ه ، وإلى توسيعه وتنميته وتقويته بصور مختلفة ؛ هذا ما نسميه (حب النفس) أو (الأثرة) égoisme ؛ ونرجح تسميته (الأنوية)

ومع ذلك ، فإن كلاً منا يحب — فى الوقت نفسه — شيئاً من (اللا أنا) non—moi ، ويرتبط به : يحب مثلاً أحد المناظر الطبيعية ، ويتوق إلى التمتع بمشاهدتها ؛ أو يحب أحد الأشخاص ويلتذ بمعاشرته ؛ أو يحب دمية فيسعى إلى امتلاكها واللعب بها . فالتعطف على ما هو إنسان من (اللا أنا) يسمى (حب الغير) ، أو (الإيثار) altruisme . وقد يكون من الأوفق تسميته (الغيرية)

وعدا ذلك ، فكل منا يشعر بارتباط باطنى (بمجموع بشرى) ينتسب إليه ، سواء أكان ذلك المجموع فرقة أم أسرة أم عصبة أم عشيرة أو أمة . وإنا نعبر عن هذا الشعور عادة بكلمة (نحن) ؛ ونفهم منها

(مجموعا بشريا) مؤلفا من الـ (أنا) ، مع شىء قليل أو كثير من (اللا أنا) . وكل منا يحب هذا (النحن) وهذه (النحنات) التى ينتسب إليها ، ويرمى إلى توسيعها وتقويتها ؛ ويشعر بفرح أو ألم وبمباهاة أو خجل من جرائها ... هذا ما يمكننا أن نسميه (حب النحن) أو بتعبير أقصر (النحنية) .

فنى نفس كل إنسان شىء من (حب النفس) وشىء من (حب الغير) وشىء من (الارتباط بالمجموع) و بتعبير أقصر : شىء من كل من الأنوية والغيرية والنحنية

ولكن نسبة هذه الأشياء بعضها إلى بعض ، تختلف اختلافاً كبيراً من فرد إلى فرد . ولا حاجة إلى الإيضاح بأن شدة النحنية أو ضعفها بالنسبة إلى الأنوية ، ما هى إلا شدة أو ضعف فى الاجتماعية بالنسبة إلى الفردية

فنرى بعض الناس متصفين بنحنية شديدة : يشعرون شعوراً واضحاً بأن كلاً منهم جزء من مجتمع واحد ، أو جزء من مجتمعات متعددة ؛ فيعملون كثيراً من الأعمال مشتركين مع بقية أفراد هذا المجتمع أو تلك المجتمعات ، وهم متعودون على كل ما تقتضيه هذه الأعمال المشتركة ، من تبعية وتضحية ، وترتيب ونظام ، وتضامن وتعاطف ؛ وهم دائبون على التعاون والتناصر لأجل غايات مشتركة ، كما أنهم يشعرون بكثير من العواطف — من مسرات وآلام — من جراء هذه الغايات والأعمال المشتركة . إن هؤلاء ليجمعون فى أنفسهم أرقى الخصال الاجتماعية ، فيصلون بها إلى أعلى الدرجات من سلم الاجتماعية

فى حين أننا نرى بعض الأفراد ، لا يأخذون من جميع تلك الخصال إلا حظاً قليلاً ، ولا يشعرون من جميع تلك العواطف الاجتماعية إلا شعوراً يسيراً ؛ حتى أننا نجد بينهم من حُرم هذه الخصال والعواطف حرماناً يكاد يكون تاماً .

وكما أننا نرى فروقاً كبيرة بين الأفراد باعتبار الاجتماعية ، كذلك نرى فروقاً واضحة بين الأمم أيضاً بنفس الاعتبار

ومقارنة بسيطة بيننا وبين الأمم الغربية ، تكفى لإظهار هذا الفرق للعيان بكل وضوح وجلاء

نرى فى البلاد الغربية ألوفاً وألوفاً من الشركات والأندية والجمعيات كل منها مؤلف لغاية خاصة ، من تجارية ورياضية وأدبية وخيرية وسياسية على اختلاف أنواعها . ونرى لكل منها عدداً كبيراً من المنتسبين والمشتركين ، ولكل منها كياناً ثابتاً مستديماً . وعدا هذه الجمعيات المتعضية والدائمة ، نرى أن فى كثير من المحلات العامة تجرى اجتماعات واحتفالات ومسامرات ، يشترك ويجتمع فيها عدد كبير من أهل البلدة من حين إلى حين ، للقيام بعمل أو لإظهار عاطفة ، للاحتفاء برجل أو بإعادة ذكرى واقعة

أما بلادنا فما أقل عدد هذه الأندية والجمعيات فيها ! وما أكبر المشاكل التى تعترض كلاً منها ! وما أقل أنواع تلك الاحتفالات والاجتماعات ، وما أضأل حيويتها ! ولا سيما الخيرية منها . فهناك نرى فى كل محل ، جمعيات خيرية متنوعة مؤلفة لمساعدة المرضى

والأطفال والفقراء وتجهيزهم بكل ما يحتاجون إليه ، من حليب ودواء ، وعيادة ولباس ، ولعب وكتب ، ومصاريف دراسة ونفقات سياحة . كما أننا نجد أياماً مخصوصة ، يفكر فيها كل فرد من أفراد المدينة — بل كل فرد من أفراد الأمة أحياناً — بالمحتاجين والأطفال ، ويشترك فى خلالها باستكمال وسائل المساعدة والإسعاف على قدر استطاعته

أما نحن ، فقلما نفكر فى كل ذلك ! وقلما نعرف أقوم السبل وأنجع الوسائل للوصول إلى مثل تلك الغايات

ومما هو جدير بالانتباه خاصة أن حالتنا هذه لم تنشأ عن حرماننا من عواطف الشفقة والحنان ، بل إنها ناشئة — فى الدرجة الأولى — عن عدم تعودنا الحياة الاجتماعية وعدم تطبعنا بالطباع التى تقتضيها الأعمال المشتركة . قد نرحم الفقراء وقد نواسى المحتاجين ، ولكن رحمتنا هذه ومؤاساتنا تلك تبقى فردية نوعا ما ، إذ أن كلا منا يقوم بعمل البر والإحسان الذى يقرره لنفسه بمفرده بدون أن يشترك فى أمر تنظيمه مع غيره ، فيمكننا أن نقول : إن حميتنا لا تتحرك — عادة — إلا أمام الفقراء الذين يطرقون أبوابنا ، أو يمدون أيديهم نحونا ، أو يعيشون فى جوارنا . . نحن نتصدق على الفقراء ، على شرط أن نراهم أمامنا ؛ ونهدى بعض الملابس إلى أولاد الفقراء ، على شرط أن يكونوا ممن تعرفنا إليهم بأعيننا . وخلاصة القول : أننا نواسى الفقير ولا نفكر فى الفقراء ، ونساعد الطفل ولا نبالى بالأطفال

وذلك لأننا لم نتعود التفكير فى غيرنا تفكيراً اجتماعياً ، كما أننا لم نتعود العمل مع غيرنا عملا إلبياً مشتركاً collectif

إن هذه الحالة تظهر للعيان من سلوكنا فى الشوارع والمحلات العامة أيضـا :

إننا نعرف أن الشارع الذى نسير فيه هو (شارع عام) ، ولـكننا لا نشعر عادة بمعنى هذه الـكلمة بوضوح تام : لا نلاحظ أن وصف الشارع بوصف (العام) يعنى أنه من الأشياء التى يحق للكل أن يتمتع بها على حد سواء . فلا نشعر ــ لذلك ــ أنه لا يحق لنا أن نحتكر ولو جزءاً من هذا الشارع لمصلحتنا الذاتية ، أو أن نمنع الغير من التمتع به مثلنا . فإذا مشينا فى الشارع مشينا كأننا فى حديقتنا الخاصـة غير مبالين بحق الغير به . و إذا ما لاقينا خلال سيرنا بعض الأصحاب والأصدقاء ، وقفنا فى محلنا وأخذنا نحادثهم طويلا بدون أن نعبأ بمـا يحدثه هـذا الوقوف وهذا التجمع من الخلل فى السير العام

كلنا تقول إن المسارح من المحلات العامة ، وكلنا نعرف أن كل من يدفع الأجرة المعينة يكتسب حق دخولهـا والتمتع بمشاهدة التمثيـل و بسماع السمر فيها ؛ ولـكن كم منا من يشعر بالواجب الذى يترتب عليه أن يضحى هناك شيئاً من حريته الشخصية للمصلحة العامة ؟ كم واحد منا يلاحظ أنه لا يحق له أن يتحدث إلى رفاقه بصـوت جهير خلال العزف والتمثيل ؟

إننى أذكر الآن ما حدث قبل بضعة أعوام خلال حفلة تمثيل قامت بها كشافة العاصمة فى أحد المسارح : فقد رأيت فى المقصورة المتصـلة بمقصورتى عدة أشخاص يتكلمون فيما بينهم بصوت جهورى ، و يقهقهون لقصة يقصها عليهم أحدهم ، ويحولون بأحاديثهم و بقهقهاتهم هـذه دون

سماع أصوات الممثلين . فالتفت إليهم آملاً إفهامهم لزوم السكوت بلسان الحال ، ولكنهم لم يكترثوا لذلك أبداً ، واسترسلوا فى الحديث والضوضاء استرسالا تاماً . فرأيت من الضرورى عندئذ أن أدعوهم إلى السكوت إلا أن أحدهم أجابنى بالجواب التالى :

— إننا أحرار ... لا حق لأحد أن يتدخل فى أمرنا !

فدهشت لهذا الجواب ، لأن الرجل كان يدعى — بدون تردد — أن له الحرية التامة فى التحدث والعربدة ، كأنه فى دار خاصة به ، أو فى محل منعزل عن العالم بأجمعه ... إنه لم يفهم أن هناك أناساً اجتمعوا للمشاهدة والسماع ، وأنه يجب على كل من يدخل ذلك المحل ألا ينسى حق المجموع وغاية الاجتماع ، وأن يعمل وفق ما يقتضيه ذلك الحق العام وتلك الغاية العامة .

إن الرجل قال لنا ذلك بصراحة شاذة ... ولكن ما أكثر الذين يعملون عمل هذا الرجل فعلاً ، ولو لم يقولوا قوله صراحة !

إن الفرق بيننا وبين الغربيين بهذا الاعتبار ، لعظيم جداً : فإذا دخلتم مسرحاً هناك ، ترون الصمت والسكوت يسودان سيادة تامة أثناء التمثيل والعزف ... فلا تسمعون صوتاً غير أصوات الممثلين أو العازفين والمغنين ... وإنكم لتشاهدون أن المتفرجين يمشون على رءوس أصابعهم ، إذا ما تأخروا عن الوصول إلى مواضعهم قبل هصر الستار ، حذراً من أن يحدثوا شيئاً من الضوضاء يحول دون تمتع الحاضرين بالمشاهدة والسماع تمتعاً تاماً . حتى إنهم ليلبثون واقفين عند الباب حتى ختام الفصل ، إذا كان هناك شىء من التلحين أو العزف الذى يتطلب السكوت التام

وذلك لأنهم يشعرون شعوراً واضحاً بأنهم فى محل عام ؛ ولأنهم يعلمون علماً تاماً ماذا يترتب من الواجب الاجتماعى على كل فرد من الأفراد الذين يدخلون محلات عامة كهذه

إن هذا الشعور والاعتياد يظهران بشكل أعجب من كل ذلك ، فى مداخل المسارح وفى المحطات : ترون هناك جماً غفيراً ، مصطفاً أمام محل توزيع البطاقات — حتى على طول الشارع العام — اصطفاف الجيش المنتظم ؛ وكل منهم ينتظر دوره للتقدم لأجل أخذ البطاقة ، ولا يحاول أحد منهم أن يسبق من تقدمه فى المجىء والانتظار ؛ وذلك باعتياد طبيعى ، بدون أن تكون ثمة حاجة لأمر آمر ، أو مداخلة ضابط لإدامة هذا النظام العجيب ... ليس هناك مانع مادى يمنع أحداً من الالتحاق بالصفوف الأمامية من هذا (الذيل) الطويل ، ولكن هناك مانع معنوى متكون من التربية الاجتماعية والعرف العام ؛ فإذا حاول أحدهم الالتحاق بأحد الصفوف الأمامية ، أسرع كل من المنتظرين إلى إيقاظه وإخطاره ، قائلاً (إلى الذيل يا سيدى ، إلى الذيل !) فيضطره أن يعود إلى آخر الصفوف ...

كذلك الحال فى المحطات وفى المخازن ، وفى جميع المحلات التى تزدحم فيها الناس ... فالكل يخضع للنظام الذى تقتضيه الحياة الاجتماعية والمعشرية فى مثل هذه الظروف (لمصلحة الجميع) ؛ فيسير كل فرد من أولئك الأفراد بنظام تام ، وبدون جدال أو خصام ...

إننى لا أود أن أشرح جميع مظاهر التربية الاجتماعية فى البلاد الغربية ، ولا أن أذكر جميع النقائص التى تكتنف حياتنا الاجتماعية من هذه الناحية ؛ بل سأكتفى بما سردته آنفاً ، لتبيين أهم الخطوط من تلك المظاهر وهذه النقائص

كما أننى لا أود أن أتعمق الآن فى تحليل أسباب هذه النقائص ، ولا أن أذكر جميع وسائل المعالجة التى تترتب علينا لرفع مستوى تربيتنا الاجتماعية ؛ وسأكتفى ببيان الأهم من هذه العلل والأنجع من هذه الوسائل ، وعلى الأخص ما يتعلق منها بحياة المدارس

ولا أرانى فى حاجة إلى الشرح الطويل لإظهار العامل الأصلى الذى يفرق بين الغرب والشرق فى هـذا الباب : فلا مراء فى أن هذا العامل الأصلى هو شكل العائلة ليس إلا . . . فإن النظام العائلى الذى ساد فى بلادنا ، جعل عضويتنا الاجتماعية متفككة متحجرة cloisonné — مثل أنسجة النبات ، وبخلاف أنسجة الحيوان — ، فلم يسمح لنا بحياة اجتماعية شديدة نشيطة ، وأضعف بذلك الحياة العامة وضمرها atrophier

فماذا يجب أن نعمل الآن ؟ بماذا يجب أن نعالج هذه النقائص التى تأصلت فى بنائنا الاجتماعى من جراء أسباب فعلت فينا فعلها منذ أجيال ، كما أنها لا تزال تفعل فعلها الآن ؟

ماذا يجب أن نفعل لتقوية الاجتماعية فى نفوسنا ، وللوصول إلى نتائج مماثلة لما وصلت إليها التربية الاجتماعية فى البلاد الغربية ؟

من المعلوم أن الإنسان يعمل ما يعمله تحت تأثير ثلاثة عوامل أصلية :

الفكر والعاطفة والعادة . والتربية الأخلاقية التي ترمى إلى تنظيم العمل والسلوك وفقاً لغايات سامية واجتماعية ، تعالج — بطبيعة الحال — كلا من هذه العوامل الثلاثة ؛ فترمى من جهة إلى توليد أفكار وقناعات موافقة للغاية المتوخاة ، وتسعى من جهة ثانية لتوليد ميول وعواطف تجذب مشاعر الإنسان نحو تلك الغاية أو تدفعه إليها ، وتجتهد من جهة أخرى لتأسيس اعتيادات ملائمة للدساتير والغايات الأخلاقية . فيمكننا أن نقول إن أساليب التربية الأخلاقية تجتمع فى ثلاثة فصول أساسية : (أ) التفهيم والإقناع ، (ب) التحبيب والتحميس ، (ج) التفعيل والتعويد

وكذلك الأمر فى التربية الاجتماعيه التي لم تكن إلا فرعا من فروع التربية الأخلاقية العامة ؛ فإن واجب المربى فى هذه الناحية أيضاً يتمركز فى هذه الوسائل الثلاث : الإقناع والتحميس والتعويد

فالخطوط الأساسية للوسائل التي يجب على المربى أن يتوسل بها لأجل النجاح فى التربية الاجتماعية إذن هى تكوين الأفكار والآراء الموافقة للغايات الاجتماعية ، تفهم الروابط التي تربط الأفراد بعضهم ببعض فى الجماعات والجمعيات ، والأنظمة التي لا تقوم الحياة الاجتماعية بدونها ، والفوائد التي تنجم عن التضامن والتعاون والتعاطف ، والأضرار التي تحدث من فقدانها

وتوليد الميول والعواطف التي تؤلف خميرة الحياة الاجتماعية من رأفة وشفقة ، ومن محبة وتعطف ، ومن نخوة إلبية ومطامح معشرية . وتقوية

الشعور بالغيرية والتحنية

وتأسيس الاعتيادات الموافقة لمقتضيات الاجتماع بحمل الأفراد على العمل مشتركا ومتضامناً ، وتعويدهم على اتباع الأنظمة التى تقتضيها مثل هذه الأعمال

إن العوامل الثلاثة التى ذكرناها آنفاً لا تتساوى فى التأثير ؛ فأهم العوامل هى العواطف والعادات ؛ أما الآراء والأفكار فتأثيرها أقل من ذلك ، كما أنه مقيد بنفوذها إلى العواطف . هذا وإن العادات تتكون من تكرر العمل ، كما أن العاطفة تتولد من المعاشرة ، فيمكننا أن نقول إن أهم واسطة للتربية الاجتماعية هى العيشة المعشرية المنظمة ، فإن مثل هذه العيشة هى التى تولد العواطف الاجتماعية وتؤسس العادات الاجتماعية

ويجب ألا يعزب عن بالنا أن الطفل يولد بصورة عامة « فردياً » ، فيمكننا أن نقول إنه يكون فى بادىء الأمر مخلوقا «لا اجتماعياً asocial» وإنه لا يخرج عن حالة اللا إجتماعية ، ولا يكتسب الخصال الاجتماعية إلا بصورة تدريجية . إن ذلك (الفرد اللا إجتماعى) لا يتحول إلى (مخلوق اجتماعى) إلا بنتيجة معاشرة الغير من بنى نوعه ، وبتأثير البيئة الاجتماعية التى تسيطر على حياته

فإذا أردنا أن نقوى وننمى اجتماعيته ، وجب علينا أن نؤثر على بيئته وحياته : يجب علينا أن نفرغ حياته وبيئته إلى حالات — ونرتبها على أشكال — تضمن نمو الخصال الاجتماعية فى نفسه . يجب علينا أن نضع الطفل الناشىء فى أحوال وظروف يشعر فيها

شعوراً واضحاً بارتباطه بجماعة محدودة وملموسة حيث تختلط منفعته بمنفعة المجموع ، وشعوره بشعور المجموع ، وحيث يتحسس ويتهيج حتما مما يعود إلى هـذه الجماعة ، فيضطر إلى العمل مشـتركا ومتضامناً مع أفرادها ، اتقاء للآلام التي لا يمكن أن تبقى منحصرة في واحد منهم ، وابتغاء الملذات التي لا بد أن تشملهم جميعاً

إن هذه الشروط كلها ، تتحقق وتجتمع بصورة عجيبة ومؤثرة في الألعاب التي تسمى « الألعاب الاجتماعية » : تلك الألعاب التي لا تجرى المباراة فيها بين فرد وفرد ، بل بين جماعة وجماعة . إن لهذه الألعاب أنواعاً عديدة ، منها ما يلائم قابليات الأطفال الصغار ، ومنها ما يوافق ميول الأطفال الكبار ، ومنها ما يلذ الشبان ، حتى أن منها ما يلائم الكهول . نذكر ألعاب جمع البطاطة ، وأخذ الأسير ، وسباق الأحمر والأبيض ، وجر الحبل ، وألعاب كرة السلة وكرة القدم ... أمثلة لأنواع هذه الألعاب الاجتماعية

إن ألعاب كرة السلة وكرة القدم ، ربما كانت من أكمل وأحسن نماذج هذه الألعاب ، إذ من المعلوم أن الانتصار والانكسار في هذه الألعاب يعود كل منهما إلى فرقة تقابل فرقة أخرى ؛ فلا يقول اللاعبون « أنا غلبت » أو « أنا انغلبت » بل يقولون « نحن غلبنا » أو « نحن إنغلبنا » ؛ فسرور الفوز يشمل جميع أفراد الفرقة الغالبة ؛ كما أن ألم الفشل يشمل أيضاً جميع أفراد الفرقة المغلوبة . والعواطف والهوائج التي تتولد خلال هذه الألعاب لا تبقى منحصرة في نفوس الأفراد ، بل تشمل الجماعة كلها . وإذا تمكن أحدهم من القيام بضربة ناجحة ،

فسرور هذه الضربة وفخرها يشمل جميع أفراد الفرقة ؛ كما أنه إذا أضاع أحدهم فرصة سانحة ، فألم هذا الضياع أيضاً يشمل جميع أفراد الفرقة . وإذا وقعت إحدى الفرقتين فى مأزق حرج ، فالقلق الناشىء من هـــذا الحرج يشمل جميع أفرادها ، ويضطرهم إلى مضاعفة الهمة والعزم ، وإلى جمع الصفوف ، وتقوية أواصر التعاون ؛ وإذا تمكنوا من الخروج من هذا المأزق ، ففرح ذلك أيضاً يسري إلى قلوبهم أجمعين . فاللعب بهذه الصورة لايترك مجالاً لتسرب « الأنوية » إلى القلوب ، بل يجعلها كلها تخفق بـ « محنية » شديدة . إن فائدة النظام ، وضرورة التعاون تظهران خلال هذه الألعاب بصورة بارزة ملموســة ؛ فالأضرار التي تنجم عن نقص النظام أو تفشى الأنوية تظهر للعيان فى مدة وجيزة بدون أن تحتاج إلى أمد — قليل أو كثير — كما هى الحالة فى الحيــاة الحقيقية . فلذلك نرى جميع أفراد الفرقة يتفقون على تقسيم الوظائف فيما بينهم بأضمن الصور لإحراز الفوز والنصر ، بدون أن يتركوا مجالاً لدبيب المحاسدة فى النفوس ؛ لأن نتائج المحاسدة المهلكة لا تلبث أن تظهر بصورة مادية ملموســة بفشل يشمل الحاسد والمحسود . فهذه الألعاب تعود اللاعبين على العمل يداً واحدة ، وتعلمهم الرياسة من غير تــكبر ولا تعجرف ، والاتباع بدون خضوع وتذلل . فيمكننا أن نقول : إن هذه الألعاب من أحسن المدارس وأنجع الوسائل لتنمية الخصال الاجتماعية ولتعليم معانى الرياسة والزعامة والتبعية

فنحن فى حاجة إلى تعميم مثل هـذه الألعاب ، على ألا ننسى

لحظة واحدة الفوائد والغايات الاجتماعية المطلوبة منها ، وألا نترك مجالاً لتردّيها فى هوة الفردية والأنانية

ولا حاجة إلى البيان بأن الأطفال والشبان متى تعودوا التناصر بهذه الصورة ، ولو كان فى سبيل التسلية واللعب ... ومتى تعلموا الترتيب والنظام ، ولو كان مع أشخاص محدودين ... ومتى شعروا بنحنية واضحة ، ولو كان فى دائرة ضيقة ... يكونون قد تقدموا فى ساحة التربية الاجتماعية وحصلوا على كثير من بذور الخصال الاجتماعية ، تلك البذور التى لا بد من أن تنمو وتثمر بتأثير الحياة الحقيقية بصورة تدريجية

* * *

إن مجال التربية الاجتماعية ووسائلها فى المدارس لا تنحصر فى الألعاب؛ فإن أمام المعلمين مجالا واسعا ووسائل متنوعة للوصول إلى الغاية نفسها ، ولتقوية تأثير هذه الألعاب وإكمالها : -

إن جميع الأساليب والتدابير التى تؤدى إلى تعويد الأطفال والشبان العمل المشترك و (الأثرى) ، وتجعلهم يقولون (نحن) ، وتحملهم على الشعور بـ (نحنية) ، أو تثير فى نفوسهم ولو شيئا من عواطف الغيرية . كل ذلك من وسائل التربية الاجتماعية

ففى استطاعة المعلمين أن يعودوا الطلاب (العمل المشترك والإيثرى) حتى فى الدروس ، كأن يطلبوا منهم أن يشتركوا - فرقا فرقا - فى صنع بعض الأشياء فى دروس الأشغال اليدوية ، أو أن يتعاونوا على التتبع وجمع المعلومات والوثائق وإجراء التجارب حول أحد الموضوعات فى الدروس المختلفة ، أو أن يشتركوا فى كتابة بعض الموضوعات فى دروس الإنشاء ،

أو أن يتداولوا فيما بينهم لوضع رواية أو تمثيلها

كما أنه فى إمكان المعلمين أن يحملوا الطلاب على معاونة بعضهم لبعض فى بعض الأمور ، سواء أكان ذلك فى الدروس أم فى الأكل واللبس واللعب ... وإن يعودوهم على تأليف الجمعيات وعقد الجلسات واتخاذ المقررات لغايات مدرسية أو رياضية أو خيرية

وأخيراً يستطيع المعلمون أن يشركوا الطلاب فى أمور الإدارة والمراقبة ، حتى يتركوهم يحكمون أنفسهم بأنفسهم ، فيجتمعون ويتذاكرون ويصوتون وينتخبون ، ويترأسون ويتبعون ، ويأمرون ويأتمرون ... حسب ما تقتضيه الحال . ونحن فى حاجة شديدة إلى الاستفادة من جميع هذه الوسائل

أما خارج المدرسة — قبل سنى الدراسة ، وفى خلال تلك السنين وبعدها — فهنالك أيضاً وسائل كثيرة ومتنوعة للتربية الاجتماعية ، يمكننا أن نلخصها كما لخصنا وسائل تلك التربية فى المدرسة :

إن كل ما يوجه الأفكار والعزائم نحو غاية واحدة ، ويحشدها فيها ... وكل ما يحمل النفوس على التباعد عن الملاحظات الذاتية ، ولو بصورة مؤقتة — وعلى التفكير بالغير وبالجماعة ، ولو فى أوقات مخصوصة — كل ذلك يدخل ضمن وسائل التربية الاجتماعية

لا مجال لدىّ الآن للتوسع فى تعداد هذه الوسائل وشرحها ؛ إلا أننى أرى من الضرورى أن ألفت الأنظار نحو واحدة منها ، ألا وهى حياة الجندية والخدمة العسكرية

إن الجندى يعيش — خلال الخدمة العسكرية — خارجاً عن دائرته

الشخصية ، و بعيداً عن حياته الذاتية ؛ حتى إنه ليفترق عن جماعاته القريبة الخاصة . إنه يترك داره و بلدته ، وأهله ومهنته ؛ يترك كل شيء يعود له أو لأسرته ، فيعيش مع جماعة من أبناء وطنه ، فى معشر مؤلف من أناس آتين من مدن مختلفة ، ومن أسر وطبقات متنوعة ، ومن مذاهب ومهن شتى ... إنه ليعيش معهم ، خاضعاً لنظام عام يشمل الجميع ولا يستثنى أحداً . يعيش هناك ، لغاية لا تعود لشخصه ، ولا تنحصر فى أسرته ، حتى أنها لا تتمركز فى بلدته ؛ بل لغاية أسمى من كل ذلك ، لغاية تعود إلى وطنه ، وتشمل أمته ... لغاية تتوخى حياة الوطن ورقى الأمة ...

هل من حاجة إلى إيضاح خطورة التأثيرات النفسية والتربوية التى تحدث من جراء هذه الحياة فى هذه الظروف ؟ إننى لا أعرف شيئاً يضاهى حياة الجندية ، فى تأثيرها على الخصال الاجتماعية ؛ فالثكنات العسكرية بمثابة مدارس اجتماعية ، تصل الفرد بالأمة ، وتدخله فى أهم حلقة من حلقات المجتمع ، وتجعله يشعر بوجود الأمة والوطن شعوراً واضحاً ، وتعوّده التضحية الحقيقية على اختلاف أنواعها — من تضحية الراحة إلى تضحية الدم والنفس — فى سبيل الأمة والوطن ...

ولذلك يمكننا أن نقول : إن نظام الحياة العسكرية من أهم وسائل التربية الاجتماعية وأفعلها ...

* * *

هذا ومما لا يحتاج إلى إيضاح أن قوة المجتمعات البشرية وقدرتها لا تتعين بعدد الأفراد الذين يؤلفونها ، بل تتناسب مع شدة الروابط التى تربط بعضهم ببعض ؛ كما أن صلابة الأحجار والصخور لا تتبع حجمها ،

بل تتناسب مع تماسك أجزائها . فنرى بعض الأمم تشبه الأحجار الهشة ، حتى أنها لتشــبه أحياناً أكوام التراب والرمال : لأن أجزاءها قليلة التماسك والالتصاق ولو كانت كثيرة العدد ؛ فى حين أن بعض الأمم تشبه الأحجار الصلبة ، والصخور الصلدة : فإن أجزاءها شديدة التماسك والالتصاق وإن كانت قليلة العدد ... فيجب علينا أن نسعى لجعل أمتنا المحبوبة متماسكة الأجزاء شديدة الالتصاق ، مثل الصخور .. لاهشة رخوة الأجزاء قليلة الالتصاق ، مثل الرمال ...

وعلينا ألا ننسى أننا نعيش فى عصر نمت فيه القوى الاجتماعية نمواً عجيباً ، فاكتسبت فيه النظم الاجتماعية خطورة عظمى

كلنا يعلم ما طرأ من الانقلاب العظيم على حياة الإنسان فى كل مظاهرها — من بيتية إلى صناعية فاجتماعية — من جراء اختراع الآلات على اختلاف أنواعها

إن تأثير الأنظمة والترتيبات الاجتماعية فى الحياة البشرية ، تشبه شبهاً عظيماً الدور الذى تلعبه هــذه الآلات فى حياة الحضارة : وكما أن الآلات البخارية والكهربائية زادت قوى الإنسان زيادة هائلة ، فالترتيبات والتأسيسات الاجتماعية أيضاً قد زادت قوة الأفراد زيادة مدهشة ...

وكما أن الآلات هى منظومة عتلات تُظهر القوى الكامنة فى الأجسام وتعظم تأثيرها تعظيماً كبيراً ، كذلك الترتيبات والتأسيسات الاجتماعية ، هى منظومة عتلات معنوية ، تُظهر القوى الكامنة فى النفوس وتعظم تأثير الأفراد تعظيماً هائلاً .

فإذا كانت حضارة القرن العشرين مستندة من جهة إلى الآلات المادية ، فإنها تستند من جهة أخرى وبدون شك إلى تلك الآلات والعتلات المعنوية التي تعرف بالتأسيسات الاجتماعية ...

أما وقد أخذنا الآن نستعمل الآلات ونستفيد من خدماتها ، فقد أصبح من الواجب علينا أن نهتم بالترتيبات والتأسيسات الاجتماعية أيضاً ؛ ونسعى إلى الاستفادة من قواها الهائلة لاستكمال أسباب النجاح في معترك الحياة .



الخدمة العسكرية

والتربية العامة

[من محاضرة ألقيت فى نادى المعلمين ببغداد]

لو سألنى سائل ما هى أهم الحوادث التى حدثت فى السنة الأخيرة فى الشرق العربى لأجبت على الفور : هى الشروع فى تطبيق قانون الدفاع الوطنى فى العراق . لأن هذا القانون يستهدف جعل الجيش آلة دفاع وطنية تستمد قوتها من جميع طبقات الأمة ، وفقاً لمبدأ « الخدمة العسكرية الإلزامية العامة » عوضاً عن نظام التطوع المأجور

من المعلوم أن « الخدمة العسكرية الإلزامية » من المبادىء التى أخذت بها جميع الأمم المتمدينة ، وأن هذا المبدأ يقضى بتهيئة جميع أفراد الأمة إلى خدمة الدفاع عند الاقتضاء ، ويجعل الجيش ممثلاً لقوى الأمة المكنوزة بكل معنى الكلمة

غير أنى لا أود الاسترسال فى البحث عن فوائد الخدمة العسكرية العامة من هذه الوجهة ؛ بل أود أن أحصر بحثى فى فوائد هذه الخدمة الإلزامية من وجهة تأثيرها على التربية العامة .

إذا ألقينا نظرة عامة على التطورات الاجتماعية والسياسية التى حدثت فى العالم المتمدن خلال القرن الأخير ، وجدنا أن هذه التطورات

أوجدت مؤسستين إلزاميتين عامتين : مؤسسة التعليم الإلزامى ، ومؤسسة الخدمة العسكرية الإلزامية

إن المؤسسة الاجتماعية الأولى تتمثل وتتجلى فى المدارس الابتدائية ؛ وأما المؤسسة الاجتماعية الأخرى فتتمثل وتتجلى فى الثكنات العسكرية .

وإذا لاحظنا عمل هاتين المؤسستين من الوجهة الاجتماعية العامة وجدنا بينهما — بعض المماثلة : فإن الأولى تأخذ الطفل من عائلته ، وتضمه إلى أترابه ، وتتعهده بالتربية والتعليم لمصلحة أمته ؛ والثانية تأخذ الشاب من بيئته ، وتضمه إلى أمثاله وتتعهد بتهيئته لخدمة الدفاع عن وطنه

فعمل المدرسة فى الطفل يشبه عمل الثكنة فى الشاب ، بهذا الاعتبار ؛ فكل واحدة من هاتين المؤسستين تأخذ الفرد من المجتمع الخاص الذى ينتسب إليه ، وتدخله فى مجتمع عام وتتعهده بالتربية والتدريب حسب ما تقتضيه المصلحة العامة . فيمكننا أن نقول : إن النظم الاجتماعية العصرية تحتم على كل فرد من أفراد الأمة أن يدخل كل واحدة من هاتين المؤسستين فى دور خاص من أدوار حياته ؛ فيمر من المدرسة فى طفولته ، ومن الثكنة فى شبابه

فيمكننا أن نعتبر الثكنة العسكرية — من هذه الوجهة — مؤسسة تربيوية عامة مثل المدرسة الابتدائية

مع هذا إذا تعمقنا فى المقارنة نجد أن سيطرة الثكنة على حياة الفرد وتأثيرها فيه ، تكون أشد وأقوى من سيطرة المدرسة على حياته وتأثيرها فيه

لأن المدرسة تأخذ الفرد من بيئته الخاصة وعائلته الأصلية كل يوم لعدد محدود من الساعات فقط ؛ ثم تعيده إلى بيئته الخاصة وتتركه يعيش وينام فى داره ، ويقضى بقية ساعات اليوم مع أهله ، فى حين أن الثكنة تحتكر حياة الفرد أكثر من ذلك ؛ لأنها لا تكتفى بأخذ البعض من ساعات أشغاله من كل يوم ، بل تقضى عليه بالانفصال عن عائلته الأصلية وبيئته الخاصة ، وتحتم عليه أن يعيش مع زملائه فى بيئة جديدة ، لمدة طويلة ، مدة تعد بالشهور وقد تبلغ السنين

ولا حاجة لبيان أن انفصال الشاب من بيئته الخاصة بهذه الصورة ، منكباً على الحياة العسكرية انكباباً كلياً مما يؤثر على نفسيته تأثيراً عميقاً

أولاً لأن الحياة العسكرية حياة حركة وتعب ؛ فهى تقوى فى الشباب روح الحركة والنشاط ، وتعوده على خشونة العيش وتحمل المشاق ، وتنمى فيه شيم الرجولة والجلد

ومن جهة أخرى أن الحياة العسكرية حياة نظام وانضباط ؛ تتطلب القيادة من البعض وانقياد من البعض ، وتعطى للنظام الموقع الأول فى كل شىء . فالشاب الذى يدخل الثكنة يضطر إلى أن يعيش عيشة منتظمة ، مهما كان بعيداً عن النظام فى حياته الاعتيادية ؛ ويتشرب روح الانضباط مهما كان محروماً من روح الانقياد فى حياته الخارجية . فالشاب الغنى يضطر إلى الائتمار بأوامر الرئيس الذى قد يكون فقيراً . والجندى المستنير يضطر إلى العمل بإيعازات العريف الذى قد يكون جاهلاً .

ولا شك فى أن كل ذلك يعلم الشاب معنى الانضباط الاجتماعى ويكسبه السجايا الاجتماعية التى يقتضيها هذا الانضباط فعلاً

فضلا عن أن الحياة العسكرية حياة تضحية وإيثار : إذ الجندى يعيش خلال الخدمة العسكرية خارجا عن دائرة أعماله الأصلية بعيداً عن حياته الذاتية ، حتى أنه يعيش مفترقاً عن جماعاته القريبة الخاصة . إنه كما قلنا فى كلمة أخرى يترك داره وبلدته وأهله ومهنته . يترك كل شىء يعود له أو لأسرته . فيعيش مع جماعة من أبناء وطنه فى معشر مؤلف من أناس آتين من مدن مختلفة ، ومن أسر وطبقات متنوعة ، ومن مذاهب ومهن شتى . إنه يعيش بين جميع هؤلاء خاضعاً لنظام عام يشمل الجميع . يعيش هناك عاملا لغاية لا تعود إلى شخصه ، ولا تنحصر فى أسرته ، حتى أنها لا تتمركز فى بلدته ، بل لغاية أسمى من كل ذلك : لغاية تعود إلى وطنه وتشمل أمته ، لغاية تتوخى حياة الوطن وسعادة الأمة

ولا حاجة لبيان أن ظروف هذه الحياة تؤثر تأثيراً عميقا فى نفسية الشباب ، وتقوى الخصال الاجتماعية بمقياس واسع

ويمكننا أن نقول بهذا الاعتبار : إن الثكنات العسكرية بمثابة مدارس اجتماعية تعمل على تخليص الفرد من الأنانية وتعويده الإيثار وتجعله يشعر بوجود الغير ـ والوطن والأمة شعوراً واضحا ، وتعوده التضحية الحقيقية على اختلاف أنواعها من تضحية الراحة إلى تضحية الدم والنفس فى سبيل الأمة والوطن

من المعلوم أن الإنسان (مدنى بالطبع) كما قال الفلاسفة منذ القرون

القديمة ، و (مخلوق اجتماعي) كما يقول علماء الاجتماع الآن . فإنه لا يستطيع أن يعيش بمفرده ، بل يعيش دائما مندمجا في جماعة من أبناء نوعه ؛ غير أن درجة هذه الاجتماعية وقوة هذا الشعور الاجتماعي لا تتساوى عند جميع الأفراد : فقد تكون قوية عند البعض وضعيفة عند الآخرين . والتربية الاجتماعية تستهدف تقوية الروح الاجتماعية عند الأفراد . وأهم وسائل هذه التربية هي العيشة الاجتماعية والعمل الاجتماعي . وبهذا الاعتبار نستطيع أن نقول : إن الحياة العسكرية من أفعل وأنجع هذه الوسائل ، كما أن تعميم الحياة العسكرية بين جميع الشبان — عن طريق خدمة العلَم الإلزامية — من أهم الوسائل لنشر هذه التربية وتوحيد اتجاهها .

وقد انتبه بعض المفكرين إلى أهمية الخدمة العسكرية من هذه الوجهة في البلاد الغربية منذ بدء الأخذ بها ؛ غير أن أجلى آثار هذا الانتباه تجلى بعد الحرب العالمية في الخطة التي انتهجتها الأمة البلغارية . فمن المعلوم أن الحلفاء بعد انتصارهم على الدول المركزية فرضوا على الدولة البلغارية معاهدة « نويبي » وحتموا عليها إلغاء نظام التجنيد . فالدولة البلغارية خضعت لأحكام هذه المعاهدة ؛ غير أن مفكريها شعروا بأن ضرر ذلك سوف لا ينحصر في حرمانهم من جيش الدفاع . بل سيؤدي إلى حرمانهم من التربية الاجتماعية التي كان يحصل عليها شبابهم خلال الخدمة العسكرية ؛ فقد استسلموا إلى الحرمان من الجيش ، غير أنهم لم يشاءوا أن يستسلموا إلى حرمان شبابهم من تلك التربية . لأنهم شعروا بوجه خاص أن هذا الحرمان قد يكون قتالاً بالنسبة إلى الأمة البلغارية ؛

لأنه لم يمض بعد أكثر من أربعين عاماً على استقلالهم القسمى ، وعشرة أعوام على استقلالهم التام . ولذلك بحثوا ملياً فى الأمر وأحدثوا آخر الأمر نظام الخدمة المدنية الإلزامية : حتموا على كل شاب بلغ العشرين من العمر ، أن ينفصل عن داره ثمانية أشهر ، يضع نفسه وعمله فى خلالها تحت تصرف الدولة للقيام بالخدمات المدنية . إنهم استفادوا من « كتائب العمل » التى أوجدوها بهذه الصورة فى إنجاز المشاريع العمرانية ، غير أن غايتهم الأصلية ومنفعتهم القصوى منها كانت فى إدامة روح الاجتماع والتضحية والانضباط فى نفوس الشباب .

* * *

قارنت ، فى بداية حديثى ، بين المدرسة والثكنة ، وأظهرت بعضا من أوجه الشبه والمباينة بينهما . وأود أن أعود إلى تلك المقارنة مرة ثانية ظناً أن التعليم الإلزامى يتناول الأطفال ، والخدمة العسكرية الإلزامية توجه وجهها نحو الشبان ؛ فالأولى تؤثر فى نفسية الأطفال ، والثانية تؤثر فى نفسية الشبان

وقد أخذ المفكرون والعلماء يهتمون بسن الشباب اهتماماً عظيما ، حتى لقد ظهر بينهم من يقول : إن سنى التربية الأخلاقية الحقيقية ليست سن الطفولة ، بل هى دور الشباب . فإن كثيراً من الغرائز النفسية لا تظهر إلا بعد المراهقة ؛ فالتربية الخلقية التى يمكن أن تعطى فى الطفولة قد تندثر تحت سيل الغرائز التى تظهر بعد المراهقة . لقد اعتاد الناس أن يقولوا دوماً : « التعليم فى الصغر كالنقش فى الحجر » ولكن هل يجوز لنا أن نقول ذلك ، بدون قيد ولا شرط ؟ إن الإنسان ليس مخلوقاً

جامداً مثل الحجر، فلا يجوز تشبيه تعليمه بالنقش فى الحجر. فإذا أردنا أن نشبه التعليم بالنقش وجب أن نشبهه بالنقش فى الشجر ، على الأقل، لا فى الحجر . وكلنا يعلم أن ما ينقش على الشجر لا يبقى على حاله عند النمو بوجه من الوجوه ، فضلا عن البون الشاسع الموجود بين التعليم والنقش

وعلى كل حال نستطيع أن نقول بدون تردد : إن سنى الشباب تحتاج إلى التعهد بالتربية بقدر سنى الطفولة إذا لم يكن أكثر منه . إن هذه الحقيقة أخذت تسيطر على أعمال الدول بمقياس واسع ، فالشباب أصبح موضع اهتمام الجميع

لقد اعتاد المفكرون أن يسموا القرن الذى نعيش فيه باسم « عصر الطفل » حسب تنبؤات الكاتبة السويدية الشهيرة (اللن كى) ؛ غير أن بعض المفكرين أخذوا يقولون بأن الحضارة القادمة ستكون حضارة الشباب ...

وعلى كل حال يجب أن ينظر إلى عمل الخدمة العسكرية فى التربية العامة كمتمم لعمل التعليم الإلزامى . ولذلك يجب أن تؤسس صلات وثيقة بين المدرسة والثكنة . فعلى المدرسة أن تهيئ الأطفال إلى خدمتهم العسكرية المستقبلة ، وعلى الثكنات أن تعمل لإتمام مفعول دراستهم السابقة .

وقد سلكت الأمم المختلفة ، لضمان هذا التعاون بين المدرسة والثكنة ، طرائق متنوعة ، لا أود أن أسترسل فى تعدادها الآن

غير أنى أود أن أشير بوجه خاص إلى أهمية هذه المسائل بالنسبة إلينا :

قلنا إن الخدمة العسكرية العامة من أهم الوسائط التى تفيد التربية الاجتماعية ، وتزيد فى روح التماسك والانضباط بين أفراد الأمة . ولا أرانى فى حاجة إلى التدليل بأن حاجتنا نحن إلى كل ذلك أقوى بكثير من حاجة الأمم الأخرى . فإن روح الفردانية قوية عندنا بعكس روح الاجتماعية التى لا تزال ضعيفة فى نفوسنا . وربما كان ذلك متأتياً من الحوادث التاريخية التى أخرت تكتلنا واتحادنا وتكوننا كأمة متماسكة متلاصقة ...

فإذا كانت الخدمة العسكرية العامة أفادت التربية الاجتماعية لدى جميع الأمم ، فلا شك فى أن فائدتها لنا ستكون أكبر من جميعها بدرجات ...



أنواع المدارس وأنظمتها

نظرة إجمالية

— ١ —

تقسم المدارس فى جميع البلاد إلى ثلاث درجات أصلية : ابتدائية ، وثانوية ، وعالية

فالمدارس الابتدائية ، تؤلف الدرجة الأولى والدنيا من معاهد التعليم ؛ والغرض منها « تعليم الأطفال وتربيتهم » منذ السادسة أو السابعة من أعمارهم ؛ وهى ترمى إلى إكساب المعلومات والعادات اللازمة لجميع الأطفال على حد سواء ، مهما كانت المهن التى سيمارسونها والمسالك التى سيسلكونها فيما بعد

أما المدارس الثانوية ، فتؤلف الدرجة الثانية والوسطى من معاهد التعليم ؛ وهى تستهدف « تعليم المراهقين وتربيتهم » بعد انتهائهم من الدراسة الابتدائية تعليماً أرقى من التعليم الابتدائى وتربية أتم من التربية الابتدائية . وترمى إلى رفعهم إلى المستوى العلمى الضرورى للاستفادة من معاهد التعليم العالية من جهة ، ولتكوين « النخبة المتوسطة أى الطبقة المديرة الوسطى » من الأمة من جهة أخرى

وأما المدارس العالية ، فهى الدرجة الأخيرة والعليا من معاهد التعليم ؛ وهى تستهدف « تعليم الشبان وتربيتهم » — بعد انتهائهم

من الدراسة الثانوية — تعليماً أرقى وتربية أتم من التى حصلوا عليها خلال تلك الدراسة ، ترقى بهم إلى المستوى العلمى الضرورى لتكوين « النخبة أو الطبقة المديرة العليا » من الأمة

إن هـذه التعريفات كافية لإظهار الفروق والعلاقات الموجودة بين هذه الدرجات المدرسية :

(ا) — إن كل درجة من هذه الدرجات الثلاث تستهدف تعليم « الجيل الجديد » وتربيته فى دور من أدوار الحياة المتتالية ؛ فالمدارس الابتدائية تقوم بمهمة التعليم والتربية فى عهد الطفولة ، والمدارس الثانوية تتعهد بإتمام ذلك فى عهد المراهقة ، والمدارس العالية تتم هذا العمل فى عهد الشباب

ومع هـذا يجب ألا يعزب عن البال ، أن الدراسة الابتدائية قد تستهدف تعليم المراهقين أو الشبان أو الكهول الذين لم يتمكنوا من الدرس فى طفولتهم ؛ كما أن الدراسة الثانوية أيضاً تستهدف تعليم الشبان أو الكهول الذين لم يتمكنوا من مواصلة الدرس فى عهد مراهقتهم . فيمكننا أن نقول إن الأوصاف الأساسية التى تتميز بها الدراسة الابتدائية عن الثانوية ، لا تتبع أعمار الطلاب الذين يتلقونها ، بل تتعين بالمستوى العلمى والغاية الاجتماعية التى تستهدف بها

(ب) — إن كل درجة من هذه الدرجات الثلاث تستهدف تكوين طبقة من طبقات الأمة ؛ لأن كل أمة تنقسم — من الوجهة الاجتماعية — إلى ثلاث طبقات أساسية : الطبقة الأولى وتتألف من سواد الناس ؛ والطبقة العليا وتتألف من الرجال الذين يديرون شؤون الأمة

ويؤثرون فى سير هذه الشؤون تأثيراً كبيراً — سواء أكان ذلك عن طريق الوظيفة الرسمية أم كان بحكم المنزلة أو السيطرة العلمية والاجتماعية والاقتصادية — وسـواء أكان فى ساحة الإدارة أم السياسة أم فى الأدب والعـلم أم فى الصناعة والتجارة ؛ وأما الطبقة الثالثة فتتألف من الرجال الذين يشغلون منزلة متوسطة بين عامة الناس وأولى الأمر ؛ ويكونون بمثابة حلقة الاتصال بين هاتين الطبقتين . وتعرف الطبقة العليـا باسم الطبقة المديرة la classe dirigeante أو النخبة العليا la haute élite والطبقة الدنيا تعرف باسم «طبقة العوام» أو «الناس» أو «سواد الناس» . وأما الطبقة الوسطى فتعرف باسم « الطبقة المتوسطة » classse moyenne أو النخبة المتوسطة l'élite moyenne

وغني عن البيان أن تكوّن أفراد الطبقات العليا والمديرة الراقية يتطلب تعليما أرقى وتربية أتم مما يتطلبه تـكوين الطبقات الوسطى ؛ كما أن تـكوّن أفراد الطبقات الوسطى أيضاً يتطلب تعليماً أرقى وتربية أتم مما يحتاج إليه سواد الناس

فيمكننا أن نقول إن كل درجة من درجات التحصيل الثلاث ، تقابل حاجات كل طبقة من هذه الطبقات الثلاث

(ج) — إن الدراسة العالية تقوم على الدراسة الثانوية وتكملها ؛ كما أن الدراسة الثانوية تتأسس على الدراسة الابتدائية وتتممها . فيمكننا أن نقول إن درجات الدراسـة الثلاث ، بمثابة « ثلاثة طوابق » ، تؤلف بناية واحدة

غير أنه يجب ألا يغرب عن البال ، أن هذه الطوابق الثلاثة

لا ينطبق بعضها على بعض كل الانطباق ؛ فالطابق الأعلى مثلاً لا يعلو إلا قسماً محدوداً من الطابق الثانى ، كما أن هذا الطابق الثانى نفسه أيضاً لا يرتفع إلا فوق قسم صغير من الطابق الأول . فإذا شبهنا مجموع معاهد التعليم ببنـاية كبيرة مرتفعة ، وجب أن لا ننسى أن قسماً كبيراً من هذه البناية ذو طابقين فقط ، كما أن قسماً أكبر من ذاك ذو طابق واحد ليس غير

ومع هذا لا يمكن لأحد أن يصعد الطابق الأعلى دون أن يصعد السلم الموضوع فى الطابق الثـانى ، أو يصعد الطابق الثانى دون أن يصعد إليه من الطابق الأول

— ٢ —

هذا ، ومن جهة أخرى تنقسم المدارس — باعتبار ماهية الغايات التى ترمى إليها بوجه خاص — إلى نوعين أساسيين :

(أ) — المدارس التى تستهدف الثقافة العامة والتعليم العام

(ب) والتى تستهدف التربية المهنية والتعليم المهنى الخاص

فإن المدارس التى من النوع الأول لا تتعهد بتحضير الطلاب إلى مهنة معينة ، بل تسعى إلى تجهيزهم بمعلومات عامة وتثقيفهم بثقافة أساسية ، وتترك مهمة إكسابهم المعلومات والعادات اللازمة للمهنة التى سيختارونها فيما بعد ، إلى المدارس والمعاهد التى هى من النوع الثانى . والمدارس التى من هذا النوع هى التى تتعهـد بتهيئة الطلاب إلى مهنة معينة خاصة ، كالتجارة أو الزراعة أو الصناعة أو الهندسة

يظهر من ذلك ، أن المدارس التى من النوع الثانى تستند بوجه عام على المدارس التى من النوع الأول ؛ لأن الدراسة المهنية تحتاج حتماً إلى شىء قليل أو كثير من الدراسة العامة والثقافة العامة

ومما يجدر بالذكر أن مزاولى المهن المختلفة ينقسمون — مثل سائر أفراد الأمة — إلى طبقات عديدة — دنيا ووسطى وعليا — ؛ فالمدارس التى تتعهد بتحضير الطلاب إلى تلك المهن أيضاً يجب أن تنقسم — مثل المدارس العامة — إلى درجات ابتدائية وثانوية وعالية

فإذا استعرضنا الأعمال الصناعية المختلفة مثلاً ، نجد بينها ما لا يتطلب شيئاً من التحضير غير « احتراف عملى » مستند على دراسة ابتدائية بسيطة ؛ وما يتطلب دراسة صناعية خاصة مؤسسة على دراسة عامة متوسطة ؛ بل وما يحتاج إلى دراسة صناعية راقية ، لا بد لها من أن تستند على ثقافة عامة قوية ودراسة ثانوية تامة ؛ فالمعاهد التعليمية التى تؤهل الطلاب إلى الدرجة الأولى من هذه المهن ، تعد من المدارس الصناعية الابتدائية ؛ والتى تؤهل إلى الدرجة الثانية من هذه المهن ، تعتبر من المدارس الصناعية المتوسطة أو الثانوية ، وأما التى تؤهل إلى الدرجة الثالثة من هذه المهن ، فتعتبر من المعاهد الصناعية العالية

يظهر من هذه التفصيلات ، أن عمل المدارس الابتدائية الاعتيادية لا ينحصر فى التعليم العام ، بل يشمل إعداد الطلاب لتعلم المهن أيضاً ، كما أن عمل المدارس الثانوية لا ينحصر فى الدراسة الثانوية العامة ، بل يشمل إعداد الطلاب للمدارس المهنية العالية أيضاً

— ٣ —

إن المدة التي تستغرقها كل درجة من درجات التعليم الثلاث ، لم تكن متساوية فى جميع البلاد

فمدة الدراسة الابتدائية تتحول بين أربع وثمانى سنين ؛ فهى أربع سنين فى بلغاريا ، وخمس فى تركية ، وست فى العراق ، وسبع فى بولونيا وثمان فى بروسيا

وأما مدة الدراسة الثانوية ، فتتحول بين خمس وتسع سنين ؛ فهى خمس سنين فى العراق ، وست فى تركية ، وسبع فى بولونيا ، وثمان فى السويد وتسع فى بروسيا

غير أنه يجب أن يلاحظ أن الفروق التى تظهر من مقارنة بعض هذه الأرقام ببعض مقارنة انفرادية ، لا تدل على فروق حقيقية وفعلية ؛ لأن الحد الذى يفصل الدراسة الابتدائية عن الثانوية من الأمور الاعتبارية والاصطلاحية التى تختلف باختلاف الممالك والبلدان : فإن الدراسة الثانوية فى العراق مثلاً تبتدىء بعد إتمام الدراسة الابتدائية التى تستغرق عادة ست سنين ؛ فى حين أن هذه الدراسة تبتدىء فى بروسيا بعد انتهاء القسم الأول من الدراسة الابتدائية ؛ وهذا القسم لا يستغرق عادة أكثر من أربع سنين ؛ فيمكننا أن نقول : إن الصف الأول من صفوف الدراسة الثانوية فى بروسيا يقابل — بهذا الاعتبار — الصف الخامس من صفوف الدراسة الابتدائية فى العراق

هذه نقطة جوهرية يجب ألا تغرب عن البال ، عند ما يراد

مقارنة النظم المدرسية المقررة فى البلاد المختلفة : إن مبدأ الدراسة التى تسمى باسم « الابتدائية » ثابت ومتماثل تقريباً فى كل البلاد المتمدينة ؛ غير أن مبدأ الدراسة التى تسمى باسم «الثانوية» يختلف باختلاف البلاد ؛ فالطريقة الوحيدة التى تساعد على إظهار الفروق الحقيقية الموجودة بين النظم المدرسية المختلفة هى : ملاحظة المدة التى تستغرقها الدراسة الثانوية مع مدة الدراسة الابتدائية التى تتقدمها ؛ وبتعبير آخر : حساب عدد السنين التى تمر منذ بدء الدراسة الابتدائية ، وملاحظة أعمار الطلاب الذين يدرسون عادة فى كل صف من الصفوف

فإذا لاحظنا مجموع السنين التى يقضيها الطلاب عادة فى الدراسة الابتدائية والثانوية ، نجد أنه : (٦ ب + ٥ ث) فى العراق ، (٥ ب + ٦ ث) فى تركية ، (٧ + ٥) أو (٤ + ٨) فى بولونيا ، (٦ + ٦) أو (٨ + ٤) فى الولايات المتحدة الأمريكية ، و (٤ + ٩) فى ألمانيا ...

ولا حاجة إلى تبيين أن الفروق التى تظهر من مقارنة بعض هذه الجمل ببعض ، تقل كثيراً عن الفروق التى تتراءى من مقارنة كل مدة من مدد الدراسة الابتدائية والثانوية على الانفراد

ومما يجدر بالذكر أن المدد المخصصة لكل واحدة من الدراستين الابتدائية والثانوية — تقسم بدورها — فى معظم البلاد — إلى دورتين متتاليتين ، يستطيع الطلاب أن ينفصلوا عن مدرستهم عند الانتهاء من أولاها عند الاقتضاء . فيمكننا أن نقول إن الدراسة الابتدائية تتم فى المدد التالية : ٣ + ٢ فى تركية ، ٥ + ٢ في العراق ، ٤ + ٣ فى بولونيا ،

٤ + ٤ فى بروسيا . وأما الدراسة الثانوية ، فإنهــا تتم فى المدد التالية : ٣ + ٢ فى العراق ، ٣ + ٣ فى تركية ، ٣ + ٤ فى بولونيا ؛ ٦ + ٣ فى ألمانيا ....

— ٤ —

إن الدراسة الثانوية تستند — كما بينا ذلك آنفاً — على دراسة ابتدائية بوجه عام :

غير أن هذه الدراسة الابتدائية التى تـكون أساساً للدراسة الثانوية تعطى فى بعض البلاد فى مدارس ابتدائية من نوع خاص ، فى حين أنها تعطي فى بعض البلاد فى المدارس الابتدائية العامة

ففى البلاد التى تتبع النظام الأول ، يوجد نوع خاص من المدارس الابتدائية ، يقصد منه إعداد الطلاب لتلقى الدروس الثانوية بوجه خاص؛ فالآباء الذين يودون تعليم أطفالهم تعليماً ثانوياً أو عالياً ، يرسلونهم إلى هــذا النوع من المدارس الابتدائية منذ بدء حياتهم المدرسية . وأما سائر الآباء الذين لا يريدون تعليم أطفالهم تعليماً راقياً ، فيرسلونهم إلى المدارس الابتدائية العامة ، التى لا تهتم بإعدادهم لتلقى الدروس الثانوية

وأما البــلاد التى تتبع النظام الثانى فلا توجد فيها مدارس ابتدائية مؤسسة بقصد إعداد الأطفال للدراسة الثانوية بوجه خاص ، فجميع الأطفال يتلقون دروسهم الابتدائية فى مدارس عامة من نوع واحد سواء أكانوا من الذين سيتمكنون من مواصلة الدراسة إلى حين التخرج من المدارس الثانوية أو العالية ، أم كانوا من الذين سيضطرون — بحكم

أحوال عائلاتهم الاجتماعيـة والاقتصادية — إلى الاكتفاء بالدراسة الابتدائية ، أو بدراسة احترافية بسيطة ، أو دراسة مهنية متوسطة

ومن الواضح أن هذه النظم المدرسية ذات علاقة شديدة بالنظم الاجتماعية والسياسية ، لأن النظام الثانى يجمع جميع أطفال الشعب فى مدرسة واحدة ، سواء أكانوا من أولاد الأغنياء أم من طبقة الفقراء ، وسواء أكانوا من الذين تضطرهم حالة عائلاتهم الاقتصادية إلى خوض غمار العمل والسعى وراء الرزق بعد دراسة بسيطة قصيرة ، أم من الذين تمكنهم حالتهم الاقتصادية من مواصلة الدراسة مدة طويلة ، ولا تضطرهم إلى خوض غمار العمل والارتزاق قبل انتهائهم من الدراسة الثانوية أو العالية ...

وأما النظام الأول فيفرق بين هذين الصنفين من الأطفال منذ أوائل حياتهم الدراسية ولا يترك مجالاً لاجتماعهم على مقعد واحد فى مدرسة واحدة

فيمكننا أن نقول إذن : إن النظام الأول هو « نظام تعليمى أرستقراطى » وأما النظام الثانى فهو « نظام تعليمى ديمقراطى »

والنظام الأول كان هو السائد فى معظم الممالك الأوربية قبل الحرب العالمية ؛ غير أنه أخذ يترك محله إلى النظام الثانى منذ انتهاء الحرب الكبرى فى أكثر البلاد

والأمة التى بذل مربوها ومفكروها أعظم الجهود فى هذا السبيل هى الأمة الألمانية ؛ فإنهم أخذوا يطالبون بتوحيد الدراسة الابتدائية منذ مدة طويلة ، إذ كانوا يقولون ، شعب واحد ، ومدرسة واحدة ، إلى أن تمكنوا من إدماج هذا المبدأ فى دستور الدولة الألمانية الذى

وضع فى « وايمار » بعد انتهاء الحرب ؛ وحوّروا نظمهم التعليمية وفق هذا المبدأ تحويراً تاماً

إن روسية السوفيتية أيضاً دانت بهـذا المبدأ بطبيعة الحال . وأما انجلترا فظلت متمسكة بالنظام الأول ، كما أن فرنسة لم توفق إلى الآن للتخلص من النظام القـديم ، بالرغم من جهود مفكريها المجددين .

وأما البلاد الشرقية ، فمصر لا تزال باقية على النظام الأول ، وربما كانت بعيدة عن التفكير فى تبديله . أما تركية فتركت النظام الأول منذ بضع سنين . وأما العراق فقد أسس معارفه على المبدأ الثانى منذ قيام الحـكومة الوطنية فيه

— ٥ —

تعتبر الدراسـة الابتدائية « إلزامية وإجبارية » فى جميع البلاد الراقية . فعلى جميع الأطفال أن يدرسوا فى مدرسة ابتدائية ، وعلى جميع أفراد الأمة أن يكونوا قد أتموا على الأقل دراستهم الابتدائية . هذه من المبادىء المقررة لدى جميع الأمم .

ومما يجدر بالذكر أن مبدأ « إلزامية التعليم الابتدائى » يلازم مبدأ آخر وهو « مجانية هذا التعليم » « فما دمنا نجبر الآباء على تعليم أولادهم فى المدارس الابتدائية ، يجب علينا أن نجعل الدراسة فيها مجانية » . وهذا المبدأ أيضا من الأمور المقررة فى جميع البلاد .

غير أن حدود هذه المجانية وشمولها من الأمور التى تختلف باختلاف البـلاد :

إن الحد الأدنى لمجانية التعليم هو : « عدم أخذ أجور خاصة من الطلاب الذين يدرسون فى المدارس الابتدائية » .

غير أن هذا القدر من « المجانية » يعتبر « غير واف بالمقصود » فى كثير من البلاد الراقية ، لأن نفقات الدراسة لا تنحصر فى حقيقة الأمر بالأجور المدرسية : فهناك المبالغ التى يجب أن تصرف لشراء الكتب والأقلام والدفاتر اللازمة للطالب ، وهـذه المبالغ أيضاً تعتبر فى كثير من البلاد من جملة « نفقات الدراسة » وتدخل فى حدود « المجانية » .

وعدا ذلك يقولون فى بعض البلاد : « إننا نجبر الآباء على إرسال أولادهم إلى المدرسة ليدرسوا فيها طول النهار ؛ فيترتب علينا أن نتعهد بإطعام هؤلاء الأطفال وقت الظهر فى المدرسة ولا سيما إذا كانوا من الفقراء»

كما يقولون : « إننا نحتم على الآباء أن يرسلوا أولادهم إلى المدرسة ، ولو كانت مساكنهم بعيدة عنها ؛ فيترتب علينا إذن أن نتعهد بنقلهم من مساكنهم إلى المدرسة ومن المدرسة إلى مساكنهم ، وأن نقوم بالنفقات اللازمة لذلك أيضاً » .

حتى أنهم يقولون فى بعض البلاد : « إننا نحرم الآباء والأمهات من مساعدة أطفالهم بسبب إجبارهم على الدرس ؛ فيترتب علينا أن نعوضهم من أضرار هذا الحرمان ، إذا كانوا فى حاجة إلى مثل هذا التعويض »

وهكذا نجد أن كل أمة تفسر المجانية بأحد هـذه المعانى الواسعة أو الضيقة ، حسب ما تسمح لها أحوالها المالية والاقتصادية

وأما مدة « الدراسة الإلزامية » فإنها تختلف بين ٤ و ٨ سنين : تبتدىء عادة ببدء السنة السابعة من العمر ، وتستمر حتى انتهاء السنة

الحادية عشرة أو الرابعة عشرة

إن جميع الأمم واجهت مشاكل عديدة لتثبيت حدود التعليم الإلزامى ؛ لأن الدراسة التى يمكن أن تعطى قبل الرابعة عشرة من العمر تبقى ناقصة ، وتكون غير كافلة بحاجات الرجال بطبيعة الحال ، غير أن تمديد مدة الإجبار أيضا لا يخلو من محاذير اقتصادية عديدة ، أهمها تأجيل أجل العمل والارتزاق إلى درجة قد تؤدى إلى ارتباك حياة العائلات . ولهذا السبب قد استحدثوا فى معظم البلاد « دروساً إتمامية » يتلقاها المراهقون والشبان فى أوقات وفواصل مناسبة بعد انتهائهم من الدراسة الابتدائية ، على أساس بضعة دروس فى كل أسبوع طول السنة ، أو ستة أو ثمانية دروس فى الأسبوع فى بعض شهور السنة ، وقد أصبحت هذه الدراسة أيضاً إلزامية فى بعض البلاد .

— ٦ —

إن تعيين الموضوعات التى يجب أن تدرس فى المدارس الابتدائية لم يكن مثاراً لمشاكل كبيرة ومناقشات طويلة ، لأن الغايات التى تستهدفها الدراسة الابتدائية بسيطة محدودة لا يصعب تحقيقها كلها صفقة واحدة .

غير أن تحديد الموضوعات التى يجب أن تدرس فى المدارس الثانوية كان من الأمور التى أوجدت مشاكل كبيرة ، وأثارت مناقشات طويلة ، واستوجبت القيام بتشكيلات متنوعة ، لأن الغايات التى تستهدفها الدراسة الثانوية كثيرة ومعقدة إلى درجة يصعب معها تحقيقها كلها دفعة واحدة .

إن أهم المسائل التى أثرت فى تنظيم المدارس الثانوية فى البلاد الغربية كانت مسألة الثقافة الكلاسيكية ، وبتعبير آخر مسألة تعليم اللغتين القديمتين اللاتينية واليونانية وآدابهما باعتبارهما « من أسس الثقافة الأوربية ، ومن ضرورات الثقافة الراقية » .

كان هذا التعليم يشغل القسم الأعظم من أوقات الدراسة فى جميع المدارس الثانوية فى كل البلاد الأوربية إلى عهد قريب . غير أنه كلما ترقت العلوم الحديثة وزادت سيطرتها على فروع الحياة العامة توسعت علاقات الأمم بعضها ببعض ، واشتدت حاجة الناس إلى تعلم اللغات الحية العصرية ، وتزعزعت مكانة اللاتينية واليونانية ، وظهرت ضرورة قطعية لتنويع خطط الدراسة فى المدارس الثانوية . وفى كل البلاد نجد خططاً عديدة ، بعضها يحتم تعليم اللاتينية مع اليونانية ، وبعضها يحتم تعليم اللاتينية دون اليونانية ، فى حين أن بعضها لا يدخل إحدى هاتين اللغتين بين مواد الدراسة ، كما نجد أن بعض المدارس العالية يتطلب من الذين يودون الانتساب إليها دراسة كلاسيكية مع معرفة اللغات القديمة ، فى حين أن بعضها يتطلب دراسة عصرية مع معرفة اللغات الحية ، وبعضها يتطلب دراسة أدبية أكثر منها علمية ، فى حين أن بعضها يتطلب دراسة علمية أكثر منها أدبية .

إن كل خطة من هذه الخطط المتنوعة تطبق فى بعض البلاد فى فرع خاص ، وفى بعض البلاد فى نوع خاص من المدارس الثانوية .

ففى البلاد التى تسير على النظام الأول لا يوجد إلا نوع واحد من المدارس الثانوية ؛ وتتفرع كل مدرسة — ابتداء من صف

الصفوف — إلى فرعين أو ثلاثة فروع ، يسير التدريس فى كل فرع منها على خطة خاصة . فيختار كل طالب الفرع الذى يوافق رغباته وأهدافه الخاصة ، عندما يصل إلى الصف الذى يبدأ فيه التفرع

وأما فى البلاد التى تسير على النظام الثانى ، فيوجد أنواع عديدة من المدارس الثانوية ، يسير كل منها على خطة خاصة ، ويختار كل طالب المدرسة التى توافق رغباته وأهدافه الذاتية منذ بدئه الدراسة الثانوية .

وهناك نظام ثالث وهو عدم جعل جميع الدروس إجبارية وعدم تثبيت خطط دراسية قطعية ، وتخيير الطلاب فى تكوين (مجموعة الدروس التى سيتلقونها فى كل صف) ، حسب غايتهم ونزعاتهم الخاصة على شرط مراعاة بعض القيود المحدودة .

إن أتم النماذج للنظام الأول يشاهد فى فرنسة ، وأحسن النماذج للنظام الثانى يشاهد فى ألمانيا . وأما أكمل النماذج للنظام الثالث فيشاهد فى بعض الولايات المتحدة الأمريكية .

— ٧ —

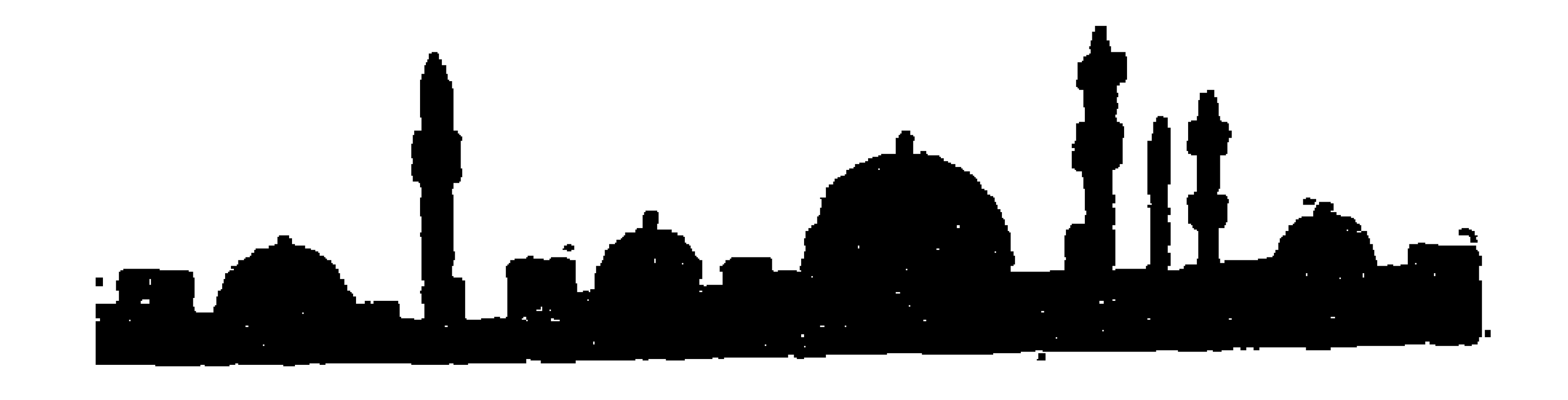
إن السياسة التى تتبع فى تعليم البنات وتربيتهن تختلف باختلاف البلاد ؛ فنى معظم البلاد الراقية يجمعون البنين والبنات معاً فى مدرسة واحدة فى المدارس الابتدائية والعالية ، ولا يفرقونهم إلا فى المدارس المتوسطة والثانوية ، فى حين أنهم فى بعض البلاد يجمعونهم فى جميع درجات الدراسة ، وفى أخرى يفرقونهم فى الدراستين الابتدائية والثانوية ويجمعونهم فى العالية ؛

وفى بعض البلاد لا يجمعونهم فى درجة من درجات الدراسة .

إن دراسة البنات لا تختلف عن دراسة البنين فى البلاد التى تسير على مبدأ التعليم المختلط إلا فى تدبير المنزل والأشغال اليدوية . وأما فى البلاد التى لا تعمل بهذا المبدأ فتختلف دراسة البنات عن دراسة البنين اختلافاً أعظم ، وذلك من جراء تكييف المدارس على مقتضيات الأشغال النسائية والتربية المنزلية .

ومن المعلوم أنه يوجد فى جميع البلاد بعض مدارس مهنية خاصة بالبنات أسست بقصد تعليم المهن والأشغال النسائية .

— ١٩٣١ —



تيارات التربية والتعليم

نظرة إجمالية

— ١ —

لقد وقفت الكاتبة السويدية الشهيرة « ألن كى Ellen Key » فى أوائل القرن العشرين وقفة متفكر متكهن استعرضت فى خلالها حاجات العصر ونزعاته . فقالت : « إن هذا العصر سيكون عصر الطفل » يعتنى فيه بحقوق الأطفال وتربيتهم اعتناء جدياً ...

وإن السنين التى مرت علينا منذ بداية هذا العصر حققت تكهنات « ألن كي » كل التحقيق ؛ فقد أخذت الحكومات تفكر فى حقوق الأطفال ، وتضع القوانين لصيانة هذه الحقوق ، كما أخذت الشعوب تؤلف الجمعيات وتؤسس المعاهد لحماية الأطفال وإصلاح أحوالهم ووقايتهم من فساد البيئات وإهمال العائلات . وقد تأسست فى كثير من الممالك المتمدنة محاكم خاصة بالأطفال تنظر فى الدعاوى المتعلقة بهم ، وتفصل فى الجرائم المسندة إليهم ، وتحكم بأحكام ترمى إلى إصلاحهم . وتألفت فى بعض الممالك ضابطة خاصة بالأطفال ترمى إلى تعقيب المخالفات المتعلقة بالقوانين التى وضعت لأجل حماية الأطفال من جهة ، وإلى تحقيق جرائم الأطفال من جهة أخرى .

هذا وقد شعرت الأمم ـ بطبيعة الحال ـ بضرورة شديدة إلى توحيد

المساعى فى هذا الباب ، وعقدت مؤتمرات متعددة ، فأسست ديواناً دائماً لهذا الغرض ، فتكوّن بهذه الصورة « الاتحاد الأممى لإسعاف الطفل » « U. I. S. E. »

وقد فكر هذا الاتحاد فى إصدار منشور عام يثبت حقوق الأطفال ، وقرره سنة ١٩٢٣ ؛ ثم قدمه إلى عصبة الأمم ، فأقرت العصبة هذا المنشور سنة ١٩٢٤ ، ودعت الحكومات إلى الاستلهام من مضمونه ، والسعى وراء تطبيقه وتحقيقه .

فاستحق العصر — حتى قبل انتهاء ربعه الأول — ذلك العنوان الذى عنونته به الكاتبة السويدية ، فأصبح «عصر الطفل» بكل معنى الكلمة.

ولا غرابة فى كل ذلك ، لأن أطفال اليوم هم رجال الغد ؛ فحماية الأطفال تعد صيانة للمستقبل ، كما أن حقوق الأطفال تتضمن حقوق الجميع

* * *

عصر الطفل !

إذا استحق العصر الذى نعيش فيه هذا العنوان ، فقد استحق فى الوقت نفسه عنواناً آخر غير مفارق له ، وهو عنوان « عصر التربية والتعليم » .

ذلك لأن « عهد الطفولة » هو عهد « التربية الأساسية » ودور « التعليم الابتدائى » ، كما أن « التربية الصالحة والتعليم الصحيح » من أهم حاجات الطفل وأقدم حقوقه . فكلما زاد تفكير الأمم فى حقوق الأطفال زاد اهتمامها بالتربية والتعليم بطبيعة الحال . فقد أصبحت شئون التربية والتعليم من أهم مشاغل الدول والأمم ، وصارت كل أمة ترمى

إلى تعميمها بين جميع أفرادها بدون استثناء .

وهذه الفكرة ـ فكرة التعليم العام الإلزامى ـ التى أخذت تتحقق فى بعض البلاد فى القرن التاسع عشر، أصبحت من الحقائق الراهنة فى القرن العشرين ، فى جميع أنحاء العالم المتمدن . فتكاثرت معاهد التربية والتعليم فى كل البلاد بسرعة كبيرة ، حتى أصبح عددها كافلا لاستيعاب جميع أبناء الشعب .

فيمكننا أن نقول إن « التعليم العام » قد أصبح الآن أهم أقنوم من الأقانيم الثلاثة الجديدة التى أخذت تسيطر على الحياة الاجتماعية العصرية ؛ لأنه من أهم الوسائط لتنظيم مفعول الأقنومين الباقيين ، وهما : « التجنيد العام » و « التصويت العام »

* * *

إن حركة تكثير المدارس وتعميم التعليم اقترنت بحركة أخرى ، هى حركة تنويع المدارس وتخصيص التعليم : فازدادت أنواع المدارس مع عددها ، فصار فى كل البلاد بجانب المدارس العامة التى ترمى إلى تعليم ما يحتاج إليه المرء بصورة عامة عدد كبير من المدارس الخاصة التى ترمى إلى تهيئة الفرد إلى المهن المختلفة والأعمال الاختصاصية .

فكلما تعقدت الحياة الاجتماعية وتنوعت الحاجات البشرية ازدادت هذه الأنواع ، فأصبحنا نرى بأزاء كل مهنة من المهن نوعاً خاصاً من المدارس : فبجانب مدارس الطاهيات والممرضات مدارس الأمهات ، وبجانب الغناء والتمثيل مدارس الطيران والصحافة .

وقد أخذ فى السنين الأخيرة يعم فى كل البلاد نوع جديد من

المدارس ، وهو « المدارس الاجتماعية » التى تستهدف تهيئة الرجال والنساء لخدمات « المشروعات الاجتماعية » على اختلاف أنواعها ، من دعاية ونشر وإسعاف وتنظيم .

هذا وكلما تنوعت معاهد التربية والتعليم وتوسعت غاياتها حدث تنوع وتوسع فى الأعمار المستهدفة بها أيضاً : فلم يبق عمل هذه المعاهد منحصراً فى سن الطفولة الثانية وسن الشباب — كما كان قبلاً — ، بل تعدى هذه الحدود وشمل سن الطفولة الأولى من جهة ، وسن الكهولة من جهة أخرى

وقد تولدت من جراء هذا التيار المستمر دور الأطفال ودور الحضانة ودور الرضاعة التى تتعهد بتربية الأطفال وتنشئتهم قبل السن المدرسية الاعتيادية من جهة ، والدروس الليلية ودروس الآحاد ، والتعليم الشتوى ، والتعليم الإتمامى والمحاضرات العامة ، وما شاكلها من الترتيبات التعليمية التى ترمى إلى إدامة التعليم وإتمامه بعد الحياة المدرسية الاعتيادية ، من الجهة الأخرى

إن هذا التوسع وذلك الشمول ، حدثا من جراء التطورات التى طرأت على الحياة الاجتماعية والاقتصادية وهى :

(١) — عند ما كانت المرأة تشتغل بالزراعة أو بالصناعة المنزلية كانت تستطيع أن تقوم بتربية أولادها إلى سن التحصيل ، بدون أن تعوّق عن عملها الاقتصادى . ولكنها عند ما أخذت تشتغل فى المعامل والمتاجر الكبيرة ، لم يبق لديها مجال لذلك ؛ فلم يعد فى استطاعتها

أن تتعهد أولادها ، مع الاستمرار على أعمالها : فكلما تكاثفت النفوس واشتدت الفعالية الاقتصادية وازدادت الآلات والمصانع ، وكلما اشتدت ضرورة اشتغال النساء فى المعامل والمتاجر ... ازدادت بمقدار ذلك ضرورة افتراق الأمهات عن أولادهن فى أوقات العمل . لأنه لم يعد فى استطاعة الأمهات أن يستصحبن أولادهن إلى محال اشتغالهن ، ولا أن يبقين فى دورهن بالقرب منهم . وهذه الحالة الاجتماعية والاقتصادية ، قد استوجبت تأسيس الملاوى ، بقصد جمع أولاد العاملات وحراستهم وقت العمل

إن المعاهد التى تأسست بهذه الصورة كانت ترمى — فى بادئ الأمر — إلى الإيواء والمحافظة فحسب ؛ ولكنها أخذت بعد ذلك ترمى إلى غايات أعلى من غاية الإيواء ، وتحولت بالتدريج إلى معاهد تربية وتنشئة ؛ فصارت عندئذ تجتذب الأحداث من جميع طبقات الشعب ؛ ولا سيما دور الأطفال ، فإنها أصبحت بذلك من أهم عناصر التربية العامة

(ب) — أما حركة تعليم الكهول ، فقد تولدت مع فكرة التعليم العام : فعند ما فكرت الدول فى تعميم التعليم ، لاحظت أن آثار هذا التعليم سوف لا تظهر إلا بعد سنين طوال إذا اقتصر على الأطفال . فأخذت تفكر فى تعليم الكهول الذين تجاوزوا سن التحصيل الاعتيادى قبل سن قوانين التعليم العام ، فأحدثت الدروس المسائية ودروس الآحاد

إن الدروس والترتيبات التى استحدثت بهذه الصورة ، لم تنقطع بتعميم التعليم العام ، بل تطورت إلى شكل آخر بعد ذلك التعميم ؛ لأن الحكومات وجدت أنفسها أمام مشكلة جديدة ، وهى عدم كفاية التحصيل الابتدائى — بالنظر إلى تطور العلوم والفنون ، وإلى تعقد

الحياة الاقتصادية والاجتماعية من جهة ، وإلى عدم إمكان بقاء جميع الطلاب فى المدارس إلى ما بعد الرابعة عشرة من العمر بالنظر إلى مشاكل العيش من جهة أخرى . فحلاً لهذه المشكلة ، أخذت ترتب دروساً متممة لأدامة التعليم بعد إكمال الدراسة الابتدائية ، بدون معارضة الفعالية الاقتصادية والاجتماعية . وقد جعلت بعض الحكومات هذا النوع من التحصيل — أى التحصيل بعد المدرسة — إلزامياً مثل التحصيل الابتدائى نفسه

(ج) — هذا ، وقد انضم إلى هذه العوامل ؛ عامل جديد من جراء ويلات الحرب العامة ؛ لأن عدداً كبيراً من الناس أصبحوا غير قادرين على الاستمرار فى مهنهم السابقة ، بسبب الجروح والعلل التى أصابتهم خلال الحرب . ولذلك كان من الضرورى استئناف تربيتهم ، لتعليمهم معلومات جديدة ومهناً جديدة ، متناسبة مع عللهم ، ومع قواهم العقلية والبدنية . فاستئناف التربية عند الكهول أصبح من أهم المسائل التربيوية والاجتماعية التى نشأت بعد الحرب العامة

* * *

إن نطاق التربية والتعليم لم ينحصر فى الأصحاء والأذكياء ، بل أخذ يشمل المعلولين والأغبياء

وهذه الحركة ، حركة الاهتمام بالمعلولين والعجزة ، ليست جديدة ؛ ولكن المعاهد المؤسسة لهذا الغرض كانت — فى بادئ الأمر — « معاهد خيرية » بحتة ، لا تستهدف غاية الإيواء والإسعاف ، ولا تطمع فى شىء غير إعاشة المعلولين وتخليصهم بهذه الصورة من بؤس الحياة

إلا أن هذه المعاهد لم تبق على هذه الحال ، فقد أخذت تتطور وتتبدل بصورة تدريجية إلى معاهد تربية وتعليم . وقد استكشف المشتغلون بها طرقاً عديدة لتعليم المعلولين مهناً مختلفة ، يعيشون بها بدون أن يبقوا عالة على المجتمع ، بل يصبحون أعضاء عاملين نافعين ، يستطيعون أن يشتركوا فى الحياة الاقتصادية

وقد بدأت هذه الحركة بتعليم العميان : وتكملت طرق هذا التعليم ووسائله ، فوصلت إلى حد أصبح من السهل معه تعليمهم القراءة والكتابة والعلوم النظرية ، علاوة على الأعمال والمهن اليدوية

ثم شملت الحركة تعليم الصم والبكم ؛ فقد تمكن المربون الذين تعدوهم ، من إيجاد طرق ناجعة تكفل تعويدهم فهم الكلام — بمشاهدة حركات شفاه المخاطب — ، وتمرينهم على التكلم بدون سمع بإعانة الحاسة العضلية والحركية ، وبذلك تجعلهم أعضاء فعالين فى المجتمع

هذا ، وعند ما عمّ التعليم الإلزامى ، حدثت ضرورة جديدة ، وهى ضرورة تعليم الأطفال غير الأسوياء ، من حمقى ، وأغبياء ، وضعفاء ومتخلفين ؛ لأنه قد وجد بين الأطفال الذين أرغموا على التحصيل ، عدد غير قليل من الشواذ ، متخلفون فى النشوء العقلى ومنحطون فى المدارك وإن لم تكن علتهم ظاهرة . فوجود مثل هؤلاء الأطفال بين الطلاب الطبيعيين قد أخذ يعرقل سير الدروس ، ويُعضل أمر التربية والتعليم فى المدارس العامة . فأصبح من اللازم فصلهم عن بقية الطلاب ووضعهم فى صفوف خاصة ، ثم جمعهم فى مدارس خاصة . وقد ابتدع المربون الذين اشتغلوا فى هذه الصفوف والمدارس طرقاً خاصة

ناجعة ، لتعليمهم وتربيتهم تربية تجعلهم أعضاء نافعين فى المجتمع . فانضم — بهذه الصورة — إلى معاهد التربية والتعليم نوع جديد ، عدا أنواعها السابقة ، كما أنه ارتسم أمام المربين هدف جديد غير أهدافهم الأولى .

وفى آخر الأمر ، وجد المدققون أن عدداً غير قليل من الأطفال لا يتمكنون من السير فى الدراسة سيراً مطرداً بسرعة أقرانهم ، بل يتخلفون عنهم بسبب أحوالهم الصحية وضآلتهم البدنية ؛ فأخذوا يؤسسون معاهد خاصة بهم ، معاهد تجمع بين أوصاف المستشفيات وأوصاف المدارس ، بقصد تعليمهم وتربيتهم ، مع ملاحظة صحتهم ملاحظة دقيقة والسعى وراء شفائهم بصورة متواصلة

— ٢ —

بينما كانت معاهد التربية والتعليم تتزايد وتتنوع وتتوسع بالصور الآنفة الذكر ، أخذت طرق التدريس والتربية فيها تتنوع وتتطور وتتكامل بصورة سريعة ؛ فقد وضعت أسس هذه الطرق فى القسم الأول من القرن التاسع عشر ، ولكنها لم تصل إلى درجة النضوج إلا فى القرن العشرين

وقد تولدت حول كل نوع من أنواع هذه المعاهد — منذ تأسسها نزعات وتيارات مختلفة ؛ وأخذت هذه النزعات والتيارات يصطدم بعضها ببعض ، وتنتشر من معهد إلى آخر ، ومن مملكة إلى أخرى ؛ وتتطور بحسب أحوال المعاهد والممالك التى انتقلت إليها . ثم ، قد تنعكس وتعود إلى المعاهد والممالك التى نشأت منها ، بعد تغيرات وتطورات كبيرة

وهكذا تفاعلت وتشابكت التيارات والنزعات المختلفة مراراً ، فأصبح من المتعسر الإحاطة بها كلها إحاطة تامة ، وكذلك من المشكل تعيين منابعها الأصلية وتعقب مجاريها الأساسية بصورة قطعية

مع هذا يمكننا أن نقول ، إن هـذه التطورات حدثت بتأثير عاملين أساسيين : توسع التدقيقات النفسية من جهة ، وتطور وجهات النظر الاجتماعية من جهة أخرى

أما أهم المراحل التى قطعتها « أصول التربية والتعليم » منذ أوائل القرن التاسع عشر ، تحت تأثير هـذين العاملين الأساسيين ، فيمكن أن تلخص فى المبادىء التالية :

أ) — إن المعرفة الحقيقية لا تتكون إلا بواسطة الحواس ، فيجب أن نستفيد من الحواس ، ونستند عليها فى التعليم : فمبـدأ « التعليم بالتحسيس والتحديس » يجب أن يكون أهم مبادئنا فى التدريس

ب) — لـكن الحاسة الواحدة لا تـكفى لتـكوين معارف تامة راسخة ، فيجب أن نشرك الحواس المختلفة فى تـكوين المعلومات ، وأن نستفيد خاصة من الحاسة العضلية فى هذا الشأن . فلمس الشىء بعد مشاهدته يقوى علمنا به ؛ كما أن رسمه بعد لمسه ومشاهدته يزيد فينا هذه القوة درجة أخرى ؛ أما صنعه — وعمل نموذجه — فيكون أكبر قوة لدينا فى هذا الباب . فلذلك يجب أن نسعى فى توليد الانطباعات من جهة ، وفى حمل الطلاب على الإفصاح عن هذه الانطباعات بالرسم والأعمال اليدوية من جهة أخرى . فمبدأ « التعليم باليد » أو « التعليم بالتشغيل » يجب أن يكون من أهم وسائلنا

ج) — إن التعليم ، لا يجدى نفعاً إن لم يكن مقروناً بتفكير ذاتى . فالفوائد المطلوبة منه لا تحصل إلا بحمل الطلاب على المشاهدة والمقارنة والمحاكمة والتجربة فالاستدلال . فمبدأ « التعليم بالتكشيف » يجب أن يعتبر من أنجع الطرق فى التدريس

د) — إن التربية ، ما هى إلا عمل تنظيمى ، يستهدف التأثير فى الانكشاف الطبيعى ، البدنى منه والذهنى والخلقى — أما التعليم ، فليس إلا واسطة من الوسائط التى تستعمل فى هذا السبيل ؛ فلا يجوز أن يعتبر الواسطة الوحيدة ، ولا أهم الوسائط . فعلى كل مدرسة أن تلاحظ هذا المبدأ ملاحظة مستمرة ، مهما كان نوعها وغايتها

ه) — إن انتباه الطالب فى الدرس وافتكاره فى خلاله ، يكون متناسباً مع ولوعه بموضوعه . فيجب أن نستعين بقوة الولوع ، وأن نسعى لتوليده حول مادة الدرس ؛ وأن نربط الدروس المختلفة بعضها ببعض حول أفكار مركزية يكون كل منها بنوبته مداراً للايلاع

و) — ولكن الإيلاع ، لا يجوز أن يكون مصطنعاً ؛ لأن الولع لا يجدى نفعاً حقيقياً إن كان مستحدثاً . هذا ، ولا حاجة إلى التكلف فى هذا الباب ؛ لأن الأطفال والشبان يولعون بأمور مختلفة بصورة طبيعية ، ويتطور ولعهم هذا بتطور أعمارهم وتقدم معنوياتهم . فيجب علينا أن ندرس نواميس تطوز الولوع درساً وافياً ، وأن نستفيد من أنواع الولوع التى تتولد بصورة طبيعية ، فى خلال هذا التطور المستمر

ز) — وكذلك التكشيف ، لا يجوز أن يكون مصطنعاً ولا جبرياً ، مقترناً بمساعدة كبيرة من المعلم أو مداخلة دائمية منه ؛ بل يجب أن

يكون حقيقياً وطبيعياً ، ناتجاً من ميل باطنى وسعى ذاتى فعلى . فيجب علينا أن نضع الطلاب فى بيئة تحملهم على اكتشاف الحقائق وإيجاد الأشياء والأشكال ، بطرق تشبه الطرق التى سار عليها الإنسان فى اكتشافاته الأصلية

ح) — لقد خرج علم النفس من الطور الكلامى والاختيارى ، ودخل فى الطور الاستقرائى التجريبى ، فصار يستند على المشاهدات والتجارب مثل سائر العلوم الطبيعية . فيجب علينا أن نؤسس فن التربية والتعليم على مكتسبات هذا العلم الحديث ، كما أنه يجب علينا ألا نعتمد — فى تفنيد أو تثبيت طرق التعليم — على المحاكمات الذهنية الصرفة ، والاختبارات السطحية العامة ، بل يجب علينا أن نعرض تلك الطرق على الفحص العلمى التجريبي

ط) — هذا وقد برهنت التجارب والمشاهدات على أن نفسية كل فرد من الأطفال والشبان تمتاز عن نفسية أمثاله بأوصاف وقابليات خاصة ، فيجب علينا أن نضع هذه الفروق الفطرية نصب أعيننا فى أعمالنا التربيوية ، وأن نبحث عن طرق وخطط موافقة لتعليم كل فرد وفقاً لقابليته الخاصة

ى) — إن الإرادة والشخصية والسجية هى أهم مميزات الإنسان ، وأنجع وسائل النجاح فى كفاح الحياة ؛ فتقوية هذه الخصال يجب أن تكون من أهم أغراض التربية ، كما يجب أن تتفوق على جميع مقتضيات التعليم

ك) — إن واجب المدرسة الأصلى ، هو إعداد الطفل والشاب

الحياة الحقيقية ، وبما أن نزعة الحرية والاستقلال أصبحت من أهم النزعات الحاكمة فى الحياة الاجتماعية ، يجب أن تكون فى الوقت نفسه من أهم المرامى فى التربية . فعلينا أن نسعى لتربية حزة استقلالية

ل) — مع هذا ، يجب ألا ننسى أن العصر الذى نعيش فيه ، يمتاز عما سلفه بالتنظيمات الاجتماعية والنزعات التضامنية ، فيجب علينا أن نحدث فى المدارس بيئات اجتماعية حقيقية ، ليتعود الطلاب فيها التعاون فى الأعمال ، ويتمرنوا على أنواع الفعالية الاجتماعية ، مثل تأليف الجمعيات وإجراء التصويت والانتخابات

م) — إن حياة المدن قد أخذت تبعد الأطفال عن الطبيعة ، وتحرمهم من تربيتها ؛ فكلما تكاثفت النفوس فى المدن ، ازداد هذا الحرمان وذلك التباعد بقياس واسع ، فأصبح أطفال المدن محرومين من الهواء النقى من جهة ، وبعيدين عن معظم مشاهد الطبيعة من جهة أخرى ؛ ولا حاجة إلى إثبات أن الحرمان من الهواء النقى يؤدى إلى النحافة والهزال ، كما أن قلة المشاهدات الطبيعية تستوجب الحرمان من أنواع الولوع التى تتولد من مثل هذه المشاهدات. فيجب أن نسعى لتلافى هذه الأضرار المادية والمعنوية بواسطة المدارس : فلنبعد المدارس عن المدن ، ولنقو علاقة الطلاب بالطبيعة ؛ ولنؤسس بعض المدارس فى الهواء الطلق تماماً ؛ ولنرسل الأطفال والشبان إلى الأرياف والجبال أحياناً ، ولنضطرهم — ولو بصورة مؤقتة — إلى عيشة بدوية وطبيعية تماماً

ن) — إن انتشار الآلات أدى إلى اندراس الحرف البيتية ، وهذا الاندراس سلب العائلة أهم وسائطها التربيوية . لأن تلك

الحرف ، كانت تعلم الأطفال كثيراً من الأشياء ، وتمرنهم على عدد غير قليل من الأعمال ، وتفيدهم بذلك إفادة كبيرة ، من الوجهتين العلمية والخلقية . فيجب علينا أن نتلافى ما خسرناه من الأعمال اليدوية في المدارس ، ونجعل بعضها مماثلة للحرف المنزلية المندرسة

س) — إن الحياة المدرسية الاعتيادية ، والفعالية الاجتماعية الاقتصادية أخذت تبعد الأطفال والشبان عن الحياة الحقيقية ، ولاسيما الحياة العائلية . وبما أن للحياة العائلية تأثيراً مهماً في انكشاف القابليات ، فيجب على المدرسة أن تتلافى الأمر ، وألا تتباعد عن الحياة العائلية ، ولا سيما متى كانت داخلية وليلية .

هذه هي أهم المبادىء التي ولدت أهم النزعات في أصول التربية والتعليم ، منذ أوائل القرن التاسع عشر إلى الآن .

ولا حاجة إلى بيان أن تطبيق وتحقيق كل واحد منها لكل نوع من أنواع معاهد التربية والتعليم قد استوجب أبحاثاً وتجارب كثيرة ، وولد طرقا وأساليب عديدة ، كما أن تعميمها في المدارس قد استوجب مساعي ومجاهدات كثيرة ، ومع كل ذلك نجد أن بعضها ما زال تحت التجربة والبحث ، كما أن عدداً غير قليل منها بعيد عن التعمم .

ذلك لأن قسما من هذه المبادىء يعارض بعضها بعضا ؛ فكل واحد منها يحدد الآخر ويعدله بطبيعة الحال . فمبدأ الحرية في التربية مثلا يتضارب مع مبدأ الاجتماعية ، فلا يمكن أن يتحقق المبدآن إلا ويكون أحدهما حداً مانعاً للآخر .

كما أن كثيراً من هـذه المبادىء يتعارض مع الضرورات الاجتماعية والاقتصادية ؛ فضرورة تعلم الفرد حسب قابلياته الخاصة ــ مثلا ــ تتعارض مع ضرورة التعلم المشترك . فالطرق العملية فى هذا الباب مضطرة إلى التأليف بين تلك الضرورة النفسية و بين هــذه الضرورة الاجتماعية .

هذا و إن كل مبدأ عندما يعم فى المدارس و يتأسس فيها يأخذ فى مقاومة المبادىء الجديدة التى تنكشف وتتكوّن بعده . ولذلك نرى الطرق والأساليب الحديثة تنبع من المعاهد الحديثة ، وتعم فيها قبل أن تتمكن من النفوذ إلى القديمة منها

وهـذا هو السبب فى أن المدارس الابتدائية فتحت أبوابها لطرق التربية العلمية قبل المدارس الثانوية ، كما أن حدائق الأطفال صارت منبعا ومجالا للمبادىء الحديثة قبل المدارس الابتدائية ، وكذلك المدارس الخاصة بتعليم الأغبياء من الأطفال صارت منبعا خاصا لاكتشاف طرق حديثة وناجعة فى تربية الأذكياء .

أما المدارس التى تمكنت من تطبيق هـذه المبادىء بدون تساهل كبير ، فهى التى تسمى « بالمدارس الحديثة » أو « المدارس الفعالة » التى يؤسسها المتجددون من المربين بعيدة عن المدن ، مستندة إلى مالية كبيرة ، فإن هـذه المدارس تسير سيراً مطرداً على مبدأ (المدرسة لأجل الحياة) ، وتعتقد اعتقاداً جازما أن (لا سبيل إلى التربية الحقيقية غير سبيل الحياة) ، وتقول فعلا ــ بكل قواها و بكل أعمالها ــ (التربية من الحياة وللحياة) ، وبذلك أصبحت بمثابة (مختبرات اجتماعية وتربيوية)

تسعى لاكتشاف أحسن الأساليب فى التربية والتعليم ، وتجربها فعلاً تجربة دقيقة وعلمية . فصارت منبعاً فياضاً ، يغذى وينير جميع معاهد التربية والتعليم .

— ٣ —

حصرنا أبحاثنا الآنفة فى عرض التيارات الأساسية ، وشرح المبادئ العامة المتعلقة بالتربية والتعليم ، دون أن نشير إلى أسماء العظماء الذين وضعوا تلك المبادئ وجاهدوا فى سبيل تلك التيارات ، ولا إلى أسماء الأمم التي تتشرف بهم وتفتخر بأعمالهم

أما وقد انتهينا من هذه الأبحاث ، فقد بقى علينا أن نلقى نظرة عامة إلى حصة الفخر التي تصيبها كل أمة من الأمم ، على تقدم « فن التربية والتعليم » وتطوره

إن الآراء التربيوية لم تنحصر فى مملكة من الممالك ، بل تنتقل من مملكة إلى أخري ؛ حتى إننا نراها فى بعض الأحيان تجد فى تلك الممالك ساحة تطبيق أرحب من المملكة التى نشأت فيها ؛ ولا سيما فى هذا العصر الذى أخذت الأمم فيه تتعاون فى المسائل الفكرية بصورة فعلية ومستمرة ، بالمؤتمرات المؤقتة أو الجمعيات الدائمة ، فأسست « الديوان الأممى للتربية » ، و « الاتحاد الأممى للتربية الحديثة » وبذلك أصبح فن التربية من الفنون العالمية التى يتعاون فى سبيلها جميع المفكرين من جميع الأمم

مع هذا كله ، يمكننا أن نميز الحصص البارزة التى تعود إلى كل

أمة ، كما يأتى :

لا شك فى أن الأمة السويسرية الصغيرة أحق بالتفاخر فى هذا الباب من جميع الأمم . لأنها مولد « جان جاك روسو » J. J. Rousseau الذى كان أكبر محرك فى عالم التفكير التربيوى ، « و بستالوتزى » Pestalozzi (١٧٤٦ — ١٨٢٧) الذى يعتبر بالإجماع الواضع الأول للتعليم العام الحديث . كما أنها من أسبق الأمم إلى التهالك على تلقى الطرق الحديثة وتطبيقها . فهذه المملكة الصغيرة هى الآن مركز لمعظم جمعيات التربية الأممية ، ومقر لأهم مدارس التربية الأممية فى القارة الأوربية

أما ألمانيا فلها الفخر فى تأسيس التربية على أسس علمية منظمة بفضل « هربارت » Herbart (١٧٧٦ — ١٨٤١) الذى ظل قدوة التربية العلمية فى أوربة وأمريكة أكثر من نصف قرن ، و « فروبل » Froeubel (١٧٨٢ — ١٨٥٢) الذى أحرز شرف تأسيس حدائق الأطفال وتعيين طرقها ، كما أنها كانت أسبق الأمم إلى تأسيس مدارس الهواء الطلق . وهى لا تزال أشد الأمم الأوربية اهتماماً بالتربية والتعليم ، وأقواها تأثيراً على تيارات التربية العالمية . وتفتخر الآن بمربيها الكبير « كرشنستاينر » Kerschensteiner الذى أوجد طريقة « مدارس العمل » Arbeitschule

وقد أثرت السويد أيضاً على التربية والتعليم تأثيراً عظيماً عالمياً بفضل « لينغ » Ling (١٧٧٦ — ١٨٣٩) الذى أسس الرياضة البدنية على أسس علمية ، و بفضل أعمالها اليدوية المسماة بالسلويد Sloïde التى كانت أم الأعمال اليدوية التى عمت فى جميع مدارس العالم . فهى

مرجع محترم ومنبع فياض لمعلمى الرياضة البدنية والأعمال اليدوية فى كل القارة الأوربية

إن بلجيكا أخذت تؤثر تأثيراً عالمياً بفضل « دكرولى » Decroly الذى ابتكر أنجع الطرق العلمية فى تربية البُلْه ، ثم أخذ يطبقها على تربية الأذكياء . كما أن إيطاليا أصبحت ذات تأثير عالمى بفضل « مونتسورى » Montessori التى أوجدت انقلاباً مهماً فى طرق تربية الصغار ؛ وأخذت تطبق تلك الطرق على تربية أطفال المدارس أيضاً . وكذلك النمسا الألمانية ، أخذت تؤثر على آراء المربين تأثيراً مهماً بفضل « فرويد » Frôed الذى أوجد طريقة « التحليل النفسى »

أما انكلترا ، فإنها خدمت التربية خدمة عظمى بنشر «السبور» ، وبإحداث حركة المدارس الحديثة بفضل « سيسل ردى » Cecile Reddi وحركة الكشافة بفضل « بادن پاول »

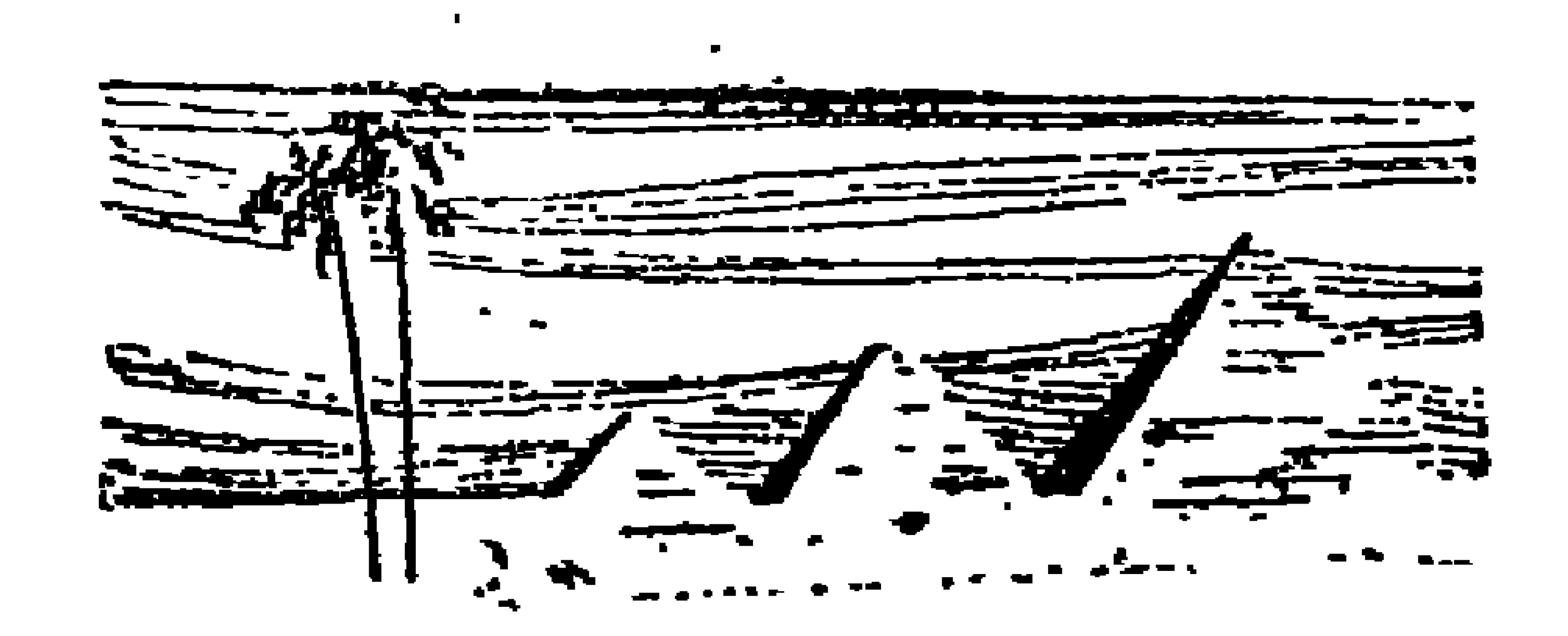
وامتازت فرنسا بتجربة التعليم اللاديني للأخلاق فى المدارس ، ولكنها لم تتمكن من التأثير على التيارات العالمية تأثيراً محسوساً فى هذا الباب . ومع هذا ، ابتدعت أبجدية العميان بفضل « براى » Braille (١٨٠٩ — ١٨٥٢) تلك الأبجدية التى انتشرت فى جميع أنحاء العالم . كما أنها ابتكرت طريقة « قياس الذكاء » بفضل « آلفرد بينه » A. Binet تلك الطريقة التي أصبحت من أهم وسائط الفحص فى أيدى المربين ، فأدخلت التربية فى طور جديد ، لم نشاهد بعد إلا فجرها

لكنه ، إذا حق لفرنسا أن تفتخر بابتكار هذه الطريقة ، فيحق

لأمريكا أن تفتخر بتقدير أهميتها قبل سائر الممالك ، حتى قبل فرنسا نفسها ، وبالإقدام على توسيعها وتطبيقها بمقياس واسع فى جميع صفحات التربية والتعليم . كما أنه يحق لها أن تفاخر بالوسائط المادية والمالية العظيمة التى تضعها بين أيدى الباحثين فى سبيل التربية الحديثة ، وبالنجاح الذى صارت تحرزه بتحقيق كثير من الأمانى التربيوية التى كانت تظهر فى القارة الأوربية كمطامح خيالية غير قابلة للتحقيق . وأخيراً تفتخر بالمربى الكبير « جون ديوى » J. Dewey الذى عرف أن يؤلف بين الفلسفة والعمل ، وأصبح من أكبر الثقات فى عالم التربية والتعليم

وقد أصبحت المملكة المتحدة الأمريكية الآن غاصة بمعاهد التجربة التى لا تحجم عن التضحيات اللازمة مهما كانت كبيرة ، وتقدم على التجربة والتحقيق بجرأة أمريكية

— ١٩٢٨ —



من حدائق الأطفال
إلى دور الصغار
نظرة إجمالية

— ١ —

إن دور الطفولة الأولى الذى يمتـد حتى انتهاء السادسة من العمر هو من أشد أدوار الحياة تأثيراً على نفسية الإنسان : فقد دلت التحليلات والتدقيقات النفسية على أن انطباعات هذا الدور تبقى مؤثرة فى الحيـاة اللاشعورية وتعمل عملاً مهماً فى تـكوين المزاج العقلى والسجية المعنوية التى تظهر فى دور الـكهولة . ولذا كان من الضرورى أن يعتنى بتربية الأطفال فى هذا الدور من الحياة ، اعتناء جدياً

ومع هذا ظلت هـذه التربية تابعة للتقاليد والاتفاقات ، بعيـدة عن كل ترتيب مبحوث مقصـود حتى القرن الأخير : فالصغار من الأطفال كانوا ينشأون فى أحضان أمهاتهم وحراسة داداتهم ، ومعاشرة أترابهم فى البيوت والأزقة والميادين ؛ ونشأتهم هـذه كانت نشـأة تتقاذفها أحكام التقاليد الاجتماعية من جهة ، وتأثيرات الاتفاقات العرضية من جهة أخرى ، بدون أن يصيبها أى حظ من التنظيم المعقول والترتيب المقصود ...

وقد أخذ بعض المفكرين يتأملون فى هذا الأمر ويكتبون بعض الإرشادات إلى الأمهات منذ القرن السابع عشر . ويعود شرف الابتداء فى هذا الباب إلى المفكر السلافى كومنيوس Coménius الذى يعتبر من أقدم مبشرى التربية الحاضرة (١٥٩٢ — ١٦٧١) . وقد قسم هذا المفكر الحياة التى يجب أن يقضيها الإنسان إلى أن يتمكن من اتخاذ مهنة حرة ، إلى أربعة أقسام متساوية ، اعتبر كلاً منها مؤلفاً من ست سنين . وقال بوجوب تهيئة مدرسة خاصة وتربية خاصة لكل من هذه الأدوار الأربعة . وسمى المدرسة المختصة بالدور الأول بـ « مدرسة الأم » وكتب كتاباً عن « التعليم فى حضن الأمهات » ؛ وقال إن هذه المدرسة يجب أن تجعل هدفها تمرين الحواس ، وتمييز الأشياء المحيطة ، وتنمية الخيال ، وتقوية الحافظة

وقد شعرت الأمم المختلفة ، وبخاصة فى القرن الثامن عشر ، بالحاجة الماسة إلى تأسيس معاهد خاصة لإيواء الأطفال الصغار — من الأيتام واللقطاء فى بادىء الأمر ، ومن أولاد العمال والعاملات بعد ذلك — ولما زاد عدد هذه المعاهد وأنواعها فى أوائل القرن التاسع عشر ، أخذ بعض أصحاب الخير والعمل يفكرون فى أمر هؤلاء الأطفال ، ويبحثون عن أنجح الوسائل لتربيتهم وتنشئتهم فى تلك المعاهد . وقد قام « أوفن Owen فى اسكتلندة (١٨١٦) ، ومدام باستوريه Pastoret فى فرانسا (١٨٢٦) ، وآپورتى Aporti فى إيطاليا (١٨٢٧) بتجارب مهمة ، وبذلوا مساعى عظيمة فى هذا الباب . إلا أنهم لم يوفقوا لإيجاد الأساليب الملائمة لقابليات الطفولة الأولى وحاجاتها ؛ فلم تخرج هذه المعاهد من حالة « الملاجىء »

إلا اصطبغت بصبغة « المدارس » ، ولم تثمر لذلك الثمرات المنتظرة منها .

كانت تلك المعاهد فى حاجة إلى أشكال ملائمة لنفسيات الصغار ، وأساليب موافقة لحاجاتهم ؛ وفى حاجة إلى أشكال وأساليب خاصة تخرجها من حالة « الملاجىء » دون أن تحولها إلى « مدارس » .

وكان شرف إيجاد هذه الأشكال والأساليب ، وشرف تأسيس تربية الطفولة الأولى على أسس متينة يعود بلا جدال إلى المربى الألمانى « فروبل » (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢)

— ٢ —

تقلب فروبل Froebel فى أوائل حياته فى مهن مختلفة ؛ فصار معماراً ثم موظفاً فى دائرة التمليك ـ الطابو ـ ثم فى الأحراج ، فمأموراً فى متحف المعادن . ولكنه تعرف ذات يوم لأحد مريدى بستالوتزى ، وولع بخططه وآرائه ، وذهب إلى إيفردون مرتين لملاقاته ، وقد قضى فى المرة الثانية سنتين من حياته بجانبه ... ثم قرر التفرغ للتربية والتعليم ، فأخذ يدرس من جهة ، ويكتب فى التربية من جهة أخرى :

وقد اتجه ذهن فروبل ـ بصورة خاصة ـ نحو تربية الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة من العمر ؛ وتصور سنة ١٨٣٦ طريقة خاصة لهذه التربية . ثم ابتكر سنة ١٨٤٠ اسماً جديداً للمعاهد التى ستسير على هذه الطريقة . فهذه المعاهد يجب أن تشبه الحدائق ، لينشأ الأطفال فيها ، كما تنشأ النباتات والأزهار فى الرياض ، فيحسن أن تسمى باسم « كيندرغارتن » Kindergarten أى « حديقة الأطفال »

وقد افتتح فروبل رسمياً أولى الحدائق التى أسسها ، فى اليوم التاسع عشر من شهر شباط (فبراير) ١٨٤٠ ، فى نفس اليوم الذى كانت تحتفل ألمانيا بأجمعها فيه بمرور ثلاثمائة عام على اختراع الطباعة

إن حدائق الأطفال - فى نظر فروبل - يجب ألا تشبه المدارس بوجه من الوجوه : فالكتب والدروس الاعتيادية ، يجب ألا تدخلها ألبتة ؛ لأن الاشتغال بالقراءة لا يجوز أن يبدأ قبل السابعة من العمر . إن أهم الغرائز التى تظهر عند الأطفال الصغار هى: غريزة الحركة واللعب، وغريزة الاستطلاع بالحواس وخاصة بالملامسة . فيجب علينا أن نجعل حديقة الأطفال بيئة صالحة لتنظيم هذه الغرائز ، والاستفادة منها . وأهم وسائط النمو عند الصغار هى الألعاب ، فإن ألعاب الأطفال هى البراعم التى تتولد منها حياة الرجال . فينبغى أن نشغلهم بألعاب مختلفة متنوعة موافقة لميولهم ، صالحة لتنمية حواسهم وتمرين أياديهم ، و إظهار قواهم ، وتعويدهم العمل والابتكار

وقد تعمق فروبل فى هذا المبدأ ، ووُفق لإيجاد مجموعة محيرة من التمارين والأشغال والألعاب الجذابة يرمى كل منها إلى تنمية بعض الحواس ، وتقوية بعض القابليات

وقد قسم هذه الأشغال والتمارين إلى أربعة أقسام أصلية : (أ) ألعاب رياضية مقترنة بأناشيد وألحان ، تقليداً وتمثيلاً لأعمال أصحاب الحرف ، أو لحياة بعض الحيوانات ، أو لبعض المشاهد الطبيعية (ب) أشغال وتمارين يدوية بوسائط مختلفة ، من خشبات وعيدان وحلقات ، وورق وشرائط ورمل وصلصال (ج) — محادثات وقصص بسيطة مقترنة

بأشعار وأناشيد (د) ـ أشغال فى الحديقة الحقيقية ، أى زراعة النباتات والأزهار فى البستان

ووضع سلسلة كبيرة من الوسائط والتمارين لكل منها ؛ وزاد فأوجد مجموعة كبيرة من الوسائط المادية للأعمال اليدوية

وقد سعى فروبل طيلة حياته لتعميم آرائه وتطبيق خططه بكل ما لديه من قوة ونشاط ؛ وأخذ ينشر لهذا الغرض مجلة تربيوية ، جعل شعارها الكلمة الآتية : « تعالوا ، نعش لأجل أولادنا »

واتفق له أن تعرف فى أواخر حياته إلى امرأة غنية نشيطة ، وهى مدام لابارون مارنهولتز Marenholtz فأعجبت بأعماله كل الإعجاب ، وولعت بآرائه كل الولوع ، فقررت أن تنفق كل ما لديها من قوة ووقت ونقد لبث الدعاية لحدائق الأطفال ، وأخذت تنتقل ـ بعد وفاة فروبل ـ من بلد إلى بلد تسعى لبث فكرة هذه التربية الجديدة بين كل الطبقات من الملوك والأمراء ، إلى المحررين والفلاحين . وساحت فى ألمانيا والنمسا وانجلترا وفرنسا و إيطاليا وبلجيكا وسويسرا ، مبشرة فى كل منها بإنجيل فروبل حسب تعبير الأديب الفرنسى الشهير « ميشله »

لقد أثمرت هذه الدعاية ثمرات سريعة ، وعمت حدائق الأطفال فى كل البلاد المتمدنة بسرعة لا مثيل لها فى تاريخ التربية ، وأصبحت هذه المعاهد قبل انتهاء القرن التاسع عشر عنصراً مهماً من عناصر التربية العامة .

— ٣ —

إن حدائق الأطفال لم تخرج من رأس فروبل إلى عالم الوجود بحالة

بذرة أو جنين ، حتى ولا بحالة طفل أو صبى ؛ بل خرجت فى حالة أقرب إلى الكهولة منها إلى الطفولة ، مجهزة بكل القوى والأعضاء والآلات .

وذلك لأن فروبل كان قد فكر فى كل شىء ورتب كل شىء ، ووضع دساتير وأساليب ومبادئ لكل شىء .

وكان هـذا النظام الشامل والترتيب الكامل من جملة الأسباب التى سهلت انتشار طريقة فروبل بسرعة كبيرة ، لـكنه صار فيما بعد من جملة الأسباب التى أدت إلى جمود أساليب التربية فى حدائق الأطفال .

كان فروبل يرمى بكل تمرين من التمارين وكل لعب من الألعاب إلى غاية مهمة ، وكان يقول إن الأصل المهم فى طريقته ليس هو الوسائط ولا التمارين ، بل هو كيفية استعمال الوسائط ، ونمط إجراء التمارين ، والغاية المقصودة من وراء هذه الوسائط والتمارين . وليقل فروبل ما يشاء ، فإن الأمور جرت ـ بطبيعة الحال ـ على منوال مخالف لما شاء : إن تعمم حدائق الأطفال وتزايدها أدى إلى استخدام عشرات الألوف من المعلمات ؛ وكان أمام كل منهن وسائط مادية عديدة ودساتير جاهزة ؛ وكان من الطبيعى أن يكون عدد اللواتى يقتدين منهن بالماديات أكثر من عدد اللائى يلاحظن المعنويات . وهـذا ما أدى إلى نسيان الغايات الأصلية والمعنوية من التمارين الفروبلية والأخذ بطرقها الآلية ، وهـذا ما سبب تأخر حدائق الأطفال عوضاً عن تقدمها : فصارت هـذه الحدائق

تحمل الأطفال على القيام بأعمال مختلفة بدون ملاحظة النتائج النفسية التى تنجم عنها .

ولكن . . . نزعة التربية الحرة التلقائية كانت أخذت تزداد وتشتد — فى الربع الأخير من القرن الأخير — بصورة فعلية ، حتى فى المدارس الابتدائية . فكان من الطبيعى أن تأخذ حدائق الأطفال أيضاً نصيبها من هذه النزعة .

اشتدت حركة تجديد حدائق الأطفال و إصلاحها بصورة خاصة فى أوائل هذا القرن ، إذ أخذ المربون والمربيات يرجعون إلى مبادئ فروبل ، ويقولون بوجوب الاعتناء بهـذه المبادئ أكثر من التمسك بالأساليب الآلية ، ويقومون بإصلاحات وتعديلات عديدة وفقاً لتلك المبادئ .

ولكن لماذا نضيع أوقاتنا بإصلاحات جزئية كهـذه ؟ أليس الأجدر بنا أن نوجه أنظارنا إلى الجوهر والأساس ؟ ألم يكن من الأوفق لنا أن نترك تلك الأساليب بأجمعها ، ونختار أسلوباً جديداً يوافق ما وصل إليه علمنا الحديث عن قوانين نفسيات الأطفال ؟

هذه هى أساس الحركة التى أوجدتها الطبيبة « ماريا مونتسورى » Montessori فى إيطاليا ، تلك الحركة التى قلبت أساليب تربية الصغار رأساً على عقب .

— ٤ —

إن الطريقة التى ابتدعتها مونتسورى هى فى الحقيقة محصلة تيارين

جهين ، كان كل منهما قد أخذ يعمل عمله فى عالم التربية والتعليم ، بشدة مستمرة ومتزايدة منذ قرن فأكثر :

إن تطبيق « مبدأ الحرية » على إطلاقهـا فى أمور التربية كان قد ولد مذهباً خاصاً عرف باسم « مذهب التربية السلبية » وفيه أن وظيفة المربى وظيفة سلبية بحتة ، لا تسوّغ له المداخلة فى أعمال الطفل بصورة من الصور .

كان « روسـو » من مؤسسى هذا المذهب فى القرن الثامن عشر ، وصار « تولستوى » Tolstoi من أشد مروجيه فى القرن التاسع عشر . فقد أسس الحكيم الروسى فى « ياسنايا بوليانا » مدرسة حرة على هذا الأساس حاول فيهـا تطبيق نظرية الحـرية المطلقة والتربية السلبية تطبيقاً تاما .

وقد تمثلت هذه النزعة ببلاغة شديدة فى كتابات « ألن كى » Ellen Key فى أوائل القرن الحالى : فإن هـذه المحررة السويدية حملت حملات عنيفة على المدارس ، وعلى الأخص حدائق الأطفال ، وصارت تقول رداً على ما كان يقوله فروبل — « فلنترك أطفالنا يعيشون ... »

لنرفع القيود ، لنبتعد عن المداخلة ، لنترك الأطفال يديرون أنفسهم بأنفسهم ، ويربون أنفسهم بأنفسهم بدون أن نتدخل فى شؤونهم ...

ولـكن ما السبيل إلى ذلك ؟ كيف يمكننا أن نعلمهم ، وكيف يمكننا أن نربيهم إذا لم نتداخل فى شؤونهم بصورة من الصور ؟

إن الجواب العملى على هذا السؤال كان قد تهيأ بنتيجة سلسلة أخرى من المساعى والجهود :

كان قد وجد فى أوائل القرن الأخير فى إحدى غابات (آفيرون) فى فرنسا طفل وحشي ، يظهر أنه كان قد ضاع من أهله منذ سنين طويلة ، ومع هذا تمكن أن يعيش عيشة طبيعية طول هذه المدة . كان لا يتكلم ولا يتفكر ولا يمتاز عن البهائم فى شيء ، مع أنه كان قد بلغ الثانية عشرة من العمر ، حسب تقدير الأطباء . إن العثور على طفل كهذا ، كان فرصة ثمينة لدرس بعض المسائل المتعلقة بنشوء العقل والمنطق عند الإنسان ، فقد تفرغ أحد الأطباء وهو « إيتار » Itard (١٧٧٥—١٨٣٨) لتربية هذا الولد وبحث أحواله . كان الولد ضعيف العقل وكليل الحواس ، فكان من الضرورى إيجاد تمارين خاصة لتقوية كل حاسة من حواسه ، ولإيقاظ كل قابلية من قابلياته . واستمر « إيتار » على هذا العمل العصيب ثمانى سنين متوالية بجلد عجيب ، ووضع بذلك أهم الأسس التى تضمن تربية البُله .

وقد أعقبه الطبيب « سكن » Séguin فى هذا المضمار ، فوسع الأسس المذكورة وأكملها ، وفتح ميداناً واسعاً لاشتغال المربين والأطباء .

إن تربية البُله اضطرت المفكرين إلى سلوك خطة خاصة تخالف خطط التعليم المدرسى الاعتيادى مخالفة تامة : فهذه التربية لا يمكن أن تستند إلى الكتاب والكلام ، كما أنها لا يمكن أن تكون مشتركة إلبية ؛ فلا بد لهذه التربية أن تكون انفرادية . ولكن ، هل نستطيع أن نخصص مربياً واحداً لكل بليد ؟ أليس من الضرورى أن نترك البعض منهم على حالهم ؟ وما دام الأمر كذلك ، ألا يمكننا

أن نعطيهم بعض وسائط وأشياء تمكنهم من الاشتغال وحدهم ، فى حين أننا نشتغل مع غيرهم ؟

وقد أوجد الأطباء والمعلمون المشتغلون بمعالجة البله وتربيتهم فى المستشفيات والمدارس الخاصة وسائط عديدة تضمن الوصول إلى هذه الغاية ضمانا باهراً .

ألا يمكننا أن ننقل هذه الوسائط إلى مدارس الأسوياء ؟ ألا يمكننا أن نوجد أمثالها لتربية الأذكياء ؟ هذا ما كان يتساءل عنه المربون منذ مدة غير قليلة ، وهذا ما سعى لحله الطبيب (دكرولى) فى بلجيكا من جهة والطبيبة (مونتسورى) فى إيطاليا من جهة أخرى .

فقد أوجدت مونتسورى مجموعة كاملة من الوسائط التشغيلية ، اعتقدت كفايتها لتربية حواس الصغار بدون مداخلة المربيات

إذن يمكننا أن نتركهم أحراراً ، بعد أن نضع فى بيئتهم تلك الوسائط فإنهم سيشتغلون بها حتماً ، وسيربون أنفسهم بأنفسهم خلال اشتغالهم هذا ؛ حتى الألفباء والقراءة ، فإنهم سيتعلمونها من تلقاء أنفسهم ، بدون أن يدرسوها علينا ...

وقد اختارت مونتسورى اسماً جديداً للمعاهد التى تسير على هذا المبدأ ، فسمتها دور الصغار Casa dei Bambini (١٩٠٧)

إن هذه الطريقة جاءت موافقة لنزعة الحرية وأوجدت حركة مهمة فى عالم التربية ؛ ونشطت حركة الإصلاح والتجديد فى حدائق الأطفال تنشيطاً كبيراً : فإن الذين كانوا يشعرون بحاجة إلى إصلاحات جدية ضمن مبادئ فروبل الأصلية صاروا يضاعفون جهودهم فى هذا الباب .

كما أن مربى الطريقة الجديدة أيضاً أخذوا يوسعونها ويهذبونها ، وحاولوا أن يضيفوا إليها ما يضمن كل المحسنات الموجودة فى أساليب فروبل ، بدون أن يتركوا مجالاً لتسرب شىء من المحاذير والنقائص التى فى تلك الأساليب

وبذلك حصل انقلاب مهم فى تربية الصغار ، أخذ يشمل جميع صفحات هذه التربية . . . حتى بدأ يتسرب إلى التربية المدرسية



التعليم الاقتباسى
والأساليب الافرادية فى التدريس

— ١ —

إن أهم الصفات التى تميز المدارس الحالية عن المدارس القديمة ، هو « نظام الصفوف أو الفصول» ؛ نعنى بذلك ، النظام الذى يقضى بانقسام المدرسة إلى صفوف متتالية ، وتوزيع التلاميذ بين هذه الصفوف ، وانتقالهم من دنياها إلى علياها وفق ترتيب معين ونظام ثابت . يمكننا أن نقول : إن هذا النظام هو أساس المدارس العصرية بأجمعها ؛ فإذا ذكر أمامنا اليوم اسم « مدرسة » تصورنا حالاً عدة صفوف مختلفة ؛ وإذا قيل لنا « هذا تلميذ » تساءلنا حالاً « من أى صف هو » ؟

من المعلوم أن الكتاتيب والمدارس الدينية الاعتيادية ، لا تزال إلى الآن محرومة من هذا النظام : إذ أن التلاميذ فيها يجتمعون حول الفقهاء «الملالى» والمدرسين ، ويدرسون عليهم بدون ترتيب ، من غير أن يتقيدوا بشىء يشبه ترتيبات الصفوف . وإذا بحثنا اليوم عن « تنظيم الكتاتيب أو مدارس الجوامع » قصدنا من ذلك ، قبل كل شىء ، إدخال « نظام الصفوف » فيها ...

إن هذا النظام الذى يتراءى لنا الآن من أهم عناصر « مفهوم المدرسة » ، لم يكن معلوماً فى أوربة أيضاً ، قبل القرن السادس عشر .

إذ أن أول الذين فكروا فيه وحاولوا العمل بموجبه ، هم : أشتورم Sturm في اشتراز بورغ ، وبادول Baduel في نيم ، وكالوين Calvin في جنيف ، وكلهم من رجال القرن السادس عشر . قال « بادول » عند ما شرع في تطبيق هذه الفكرة : « لم يفكر المعلمون والعلماء إلى الآن في الترتيب الذي يجب أن تعلم به الآداب . إنهم خلطوا الكل ، وجعلوا التعليم مشتبكاً ومعقداً ... إن هذه العادات السيئة ستقصى عن المدرسة الجديدة ؛ إذ أنها ستقسم إلى صفوف مختلفة ، حسب أعمار التلاميذ ودرجة تقدمهم ونشوئهم ... »

يظهر من ذلك جلياً ، أن تقسيم المدرسة والتلاميذ إلى صفوف مختلفة — على هذا المنوال — كان من البدع الحديثة عند ذاك . وإذا تتبعنا تاريخ المدارس منذ ذلك القرن ، علمنا أن هذه « البدعة » لم تستول على المدارس إلا بصورة تدريجية ، وبمرور زمن طويل ؛ فإن القسم الأعظم من المدارس التابعة للأديرة والكنائس ، في جميع الممالك الأوربية ، ظل خارجاً عن (نظام الصفوف) حتى خلال القرن الثامن عشر . أما تأسيس هذا النظام بصورة قطعية ، فلم يتيسر إلا في القرن التاسع عشر

— ٢ —

لا شك في أن (نظام الصفوف) كان من أهم المراحل في تاريخ تطور المدارس ، ومن أنجع الوسائل في نشر التعليم ؛ إذ أنه زاد في (نجاع) التدريس زيادة عظمى ، وساعد بذلك على انتشار التعليم مساعدة كبرى

غير أن هذا النظام بالرغم من جميع فوائده لا يخلو من محاذير عديدة ، لا بد من ملاحظتها ، والاهتمام بمعالجتها :

إن الطلاب الذين يجتمعون فى صف واحد لا يمكن أن يكونوا (متجانسين) بكل معنى الكلمة ؛ فتدريسهم مشتركاً ، حسب نظام الصفوف ، يصطدم بمشاكل عديدة ، لا سبيل إلى إزالتها بصورة قطعية ؛ فإن المعلم إذا سار فى دروسه حسب قابلية الأذكياء من التلاميذ ، تباعد بذلك عن سوية الضعفاء ، وأضاع إمكان إفادتهم إفادة كافية ؛ وإذا سار حسب قابلية الضعفاء ، أدى ذلك إلى إملال الأذكياء من الدرس ، وحرمانهم من الاستفادة حرماناً كبيراً . أما إذا سار وفق قابلية متوسط الصف ، فإنه لا يتمكن من استثمار مواهب الأذكياء الذين هم فوق ذلك المتوسط استثماراً تاماً ؛ كما أنه يجهد قوة الضعفاء الذين هم دون ذلك المتوسط إجهاداً قد يكون مضراً

لا ريب فى أن الطريقة الأخيرة أفضل من الطريقتين السالفتين ؛ وإن محاذيرها أخف وأقل من محاذير تينك الطريقتين . ومع ذلك ، لا مجال للانكار أن فيها أيضاً ما فيها من المحاذير التى لا يجوز إغضاء النظر عنها

إن سير التلاميذ فى نظام الصفوف ، يشبه مشية رهط عسكرى ؛ يطلب إلى جميع أفراده أن يمشوا بسرعة متساوية ؛ ولا شك فى أن هذه المشية تعتمد على (القدرة المتوسطة) فتتطلب من الضعفاء جهوداً فوق طاقتهم ، ومن الأقوياء عملاً دون مقدرتهم . ولا ريب فى أن محاذير هذه الخطة تزداد ، كلما زاد الأفراد وكثرت الفروق الخاصة بهم وقل بذلك التجانس بينهم

إن التعليم العام والإلزامى ، أدى إلى زيادة هذه المحاذير ؛ لأنه حتم التحصيل الابتدائى على جميع الأطفال على حد سواء ، فأدى إلى ازدياد التنوع والفروق بين الذين يدرسون فى مدرسة واحدة وصف واحد ؛ حتى إنه جمع اللاسويين والمؤوفين بالسويين والسليمين

إن محاذير هذا الجمع ظهرت للعيان بصورة سريعة وبارزة ، وحملت الحكومات على تفريق اللاسويين من أترابهم ، وتعليمهم على حدة ، فى مدارس أو صفوف خاصة

إلا أن هذه التدابير والترتيبات لا تكفى لإزالة المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف ؛ لأن هذه المدارس والصفوف لا توجد إلا فى المدن الكبيرة والمراكز المهمة ، فلا تفصل جميع اللاسويين من جميع المدارس . وزد على ذلك ، أن عملية (فصل اللاسويين) وحدها لا تكفى لدرء المحاذير المسرودة آنفاً ، لأن الأطفال الأسوياء أيضاً لا يشبه بعضهم بعضاً ، من حيث الميول والقابليات العقلية

إن الأبحاث النفسية قضت قضاء مبرماً على النظرية القائلة بأن (نفس الطفل لوحة ملساء ، يستطيع المرء أن ينقش عليها ما يشاء كما يشاء) ، ولم تبق مجالا للشك فى أن (الفروق الشخصية والفردية) الموجودة بين الأطفال ـ من الوجهة النفسية ـ كبيرة وخطيرة ، وإنها لا تقل عن الفروق التى بينهم من الوجهة المادية . إن لكل طفل (سحنة نفسية) يمتاز بها عن غيره ، كما أن له (سحنة مادية) يختلف بها عن الآخرين

فبعضهم ينظر إلى الأشياء بنظرات تنزع إلى المجردات ، وبعضهم

يلاحظ الأمور بذهنية تتقيد بالمحسوسات ؛ ويمتاز بعضهم بسرعة الحكم والانتقال ، وبعضهم بالتأنى فى الحكم والبطء فى التفكير ؛ ويكون بعضهم معتدل المزاج ، وبعضهم سريع الانفعال ؛ وبعضهم يتأثر بالإحساسات البصرية بوجه خاص - فيكون (بصرى) الذاكرة والفكر - وبعضهم بالإحساسات السمعية بوجه خاص - فيكون (سمعى) التذكر والفكر - وهكذا كل طفل يمتاز عن غيره ببعض الأوصاف والقابليات الخاصة .

إن اكتشاف هذه (الفروق الفردية) بين الأطفال ، وضع أمام رجال التربية مسائل خطيرة .

أليس من الضرورى إذن أن نلاحظ هذه الفروق فى التربية والتعليم ؟ هل يجوز أن نحاول تعليم جميع الأطفال على نفس الطريقة ، وأن نطلب إليهم أن يسيروا فى التحصيل بنفس السرعة ؟ هل يسوغ لنا أن نقدم على (تصنيف الطلاب) حسب أعمارهم ودراستهم ، بغض النظر عن سائر خصائصهم ؟ ألا يوجد شىء من المنافاة بين مقتضيات الفردية ، ونظام الصفوف الحالية ؟ ...

شعر كثير من العلماء بخطورة هذه المسائل الجوهرية ، منذ أمد غير قريب ؛ وقد انتقد الدكتور (كلاپارد) نظام الصفوف انتقاداً مراً منذ أوائل القرن الحاضر ؛ واستحدث تعبيراً شيقاً للدلالة على الفكرة الجديدة ، وهذا التعبير هو (التعليم الاقتياسى) école sur mesure وأوضح كلاپارد المعنى الذى يرمى إليه هـذا التعبير ، بتمثيل جذاب ؛ فقال : (إن الخياط يفصل الملابس على أبدان عملائه بعد اقتياس أقسامها

المختلفة . إنه لا يكسو أحداً منهم ـ مثلاً ـ لباساً ضيقاً على بدنه ، بحجة أن عرض هذا اللباس هو العرض الملائم لعمره أو قامته ، نظراً إلى متوسط أبعاد الأبدان . وكذلك الإسكاف ، عند ما يريد أن يصنع حذاء ، يرسم رجل الشخص على ورقة ، ويسعى لصنع الحذاء المطلوب وفق ذلك الرسم . إنه لا يهمل خصوصيات ذلك الرجل ، بل بعكس ذلك يلاحظ تلك الخصوصيات بانتباه ، حتى أنه يؤشر ويسجل جميع التشوهات التي قد يراها فيه . كما أن صانع القبعة أيضاً لا يكتفي بملاحظة أعمار عملائه ، بل يلاحظ شكل رءوسهم وأبعادها ، بجميع خصوصياتها . أما المربي ، فبعكس ذلك ، يحاول أن يكسو جميع العقول على نمط واحد . إن مثله كمثل باعة الألبسة الجاهزة ؛ ليس لديه إلا ما هو مهيأ لعموم الناس ؛ قد يكون على رفوف مخزنه بضعة أبعاد وأرقام مجهزة لأطوال مختلفة . إلا أنها لا يختلف بعضها عن بعض من حيث التفصيل . . . لماذا لا نحيط الأذهان أيضاً بالعناية التي نحيط بها الأبدان والرءوس والأرجل ؟ ...)

— ٣ —

انتشرت فكرة « التعليم الاقتباسي » منذ ذلك الحين بسرعة كبيرة ؛ إلا أن تطبيقها ظل يصطدم بمشاكل وموانع خطيرة . لأن هناك عدة حقائق متعارضة ، يجب على المربي أن يؤلف بينها للتقرب من الغاية المثلى ، وذلك :

(أ) — أن بين الأطفال فروقاً كثيرة ؛ فيجب مراعاة هذه الفروق في التربية ، والسعي وراء تعليم كل طفل وفق قابلياته الخاصة

(ب) — غير أنه لا مجال إلى تخصيص معلم لكل طفل ؛ فمن الضروري أن يعهد بأمر تعليم جماعة من الأطفال إلى معلم واحد . وهناك ضرورات اقتصادية تحول دون تخفيض عدد أفراد هذه الجماعات تخفيضاً كبيراً

(ج) — هذا ، وللحياة الاجتماعية أيضاً مطالب وضرورات يجب ملاحظتها والسعي وراء تأمينها ؛ فالفروق الفردية يجب ألا تنسي الروابط الاجتماعية . والتربية الفردانية يجب ألا تؤدي إلى إهمال الأعمال المعشرية . فما العمل إذن للتأليف بين هذه الحقائق المتعارضة ؟

لقد استحدث علماء التربية ورجال التعليم أساليب كثيرة متنوعة لدرء المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف . ولعل أقدم هذه الأساليب هي الطريقة التي اتبعتها — منذ ربع قرن ونيف — مدينة « مانهايم » Manheim في ألمانيا ، وأحدثها هي الطريقة التي عملت بها مدينة « وينتكا » Winetka في أمريكا ، وجميع هذه الأساليب تنقسم إلى نوعين أساسيين :

ا) — التي ترمي إلى درء المحاذير مع المحافظة على نظام الصفوف من حيث الأساس

ب) — التي ترمي إلى التخلص من تلك المحاذير بترك نظام الصفوف تركا باتاً

فالأساليبَ التى من النوع الأول كثيرة ومتنوعة ، نخص منها بالذكر الأنظمة التالية : الصفوف المتوازية ، الصفوف المتحركة ، الدروس الاختيارية ، الدروس الإضافية

الصفوف المتوازية : — يفرز كل صف من الصفوف ثلاثة أقسام متوازية ، ويجمع فى أحدها الضعفاء من الطلاب ، وفى ثانيها المتوسطون ، وفى ثالثها الأقوياء ؛ ثم يتخذ تدابير ملائمة لحاجات وقابليات كل قسم من هذه الأقسام ، من حيث منهج التدريس من جهة ، وطرق التعليم من جهة أخرى ؛ ويعنى بوجه خاص بصف الضعفاء إما بتطبيق منهج أخف من المنهج العام يلائم قابلياتهم أكثر منه ؛ وإما بتقليل عددهم بالنسبة إلى عدد طلاب الصفين الآخرين ، لكى يتمكن المعلمون من الاهتمام بكل طالب على حدة بدرجة كافية ؛ وإما بالإكثار من استعمال وسائل الإيضاح ، وجعل التدريس أقل تجريداً وأكثر مشاهدة مما هو معتاد فى صف الأقوياء والمتوسطين ، وقد تمزج هذه التدابير المختلفة ببعضها قصدَ الوصول إلى الغاية المتوخاة ، بأسرع الطرق وأنجعها

الصفوف المتحركة والمتحولة : ـ تعتبر الصفوف متحركة ومتحولة ، فيسمح لكل طالب أن يتلقى دروسه فى كل فرع من فروع الدراسة فى الصف الذى يوافقه ، نظراً إلى مستواه وقابليته فى ذلك الفرع بقطع النظر عن درجته فى سائر الفروع ، فيستطيع الطالب أن يتقدم فى درس إلى الصف الثالث مثلاً ، فى حين أنه يكون فى الصف الثانى من معظم

الدروس ، حتى وفى الصف الأول فى بعض الدروس

إن بعض المدارس تطبق هـذا النظام بصورة جزئية ، أى فى بعض الدروس دون غيرها

نظام الاختيار : — تقسم مواد الدراسـة إلى قسمين ، ويعتبر القسم الأول منها إلزامياً ، والقسم الثانى اختيارياً . يحصر القسم الإلزامى فيما هو « ضرورى » ؛ ويفسح بذلك أمام الطلاب مجال واسع لاختيار الدروس الموافقة لقابلياتهم

الدروس الإضافية : — يخصص ساعات أشـغال إضافية لأجل الضعفاء تحت مراقبة معلمين إضافيين بقصد تمـكينهم من الوصول إلى مستوى أترابهم بجهـود أزيد من جهودهم . وكذلك يرتب دروس إضافية لأجـل الأقوياء ، بقصـد تغـذية قابلياتهم ، وعـدم إضاعة مواهبهم ، وتمـكينهم بذلك من التعلم بمقياس أوسـع من مقياس رفاقهم .

تكثير امتحانات الترفيع : — يقسم منهج دراسة كل صف من الصفوف إلى قسمين متساويين ، ويمتحن الطلاب عقب إكمال كل قسم على حدة ويرفعون حسب نتائج هـذا الامتحان ؛ فتصبح امتحانات الترفيع أو النقل — بهذه الصورة — نصف سنوية ، وتقل من جراء ذلك محاذير الرسوب ؛ لأن الرسوب فى الصف — فى هـذا النظام — لا يستلزم البقاء فيه أكثر من نصف سنة أخرى . وواضح أن ذلك مما يقلل محاذير الدراسة المشتركة .

— ٥ —

يظهر من التفصيلات السابقة أن روح هـذه الأساليب تتلخص فيما يأتى : ترتيبات خاصة ، تسعى وراء زيادة تجانس الطلاب الذين يدرسون فى صف واحد ؛ وتدابير متنوعة ، ترمى إلى الاهتمام بالمتأخرين اهتماماً خاصاً يساعدهم على الوصول إلى مستوى متوسط الصف ، وترتيبات خاصة تساعد على تقدم الأقوياء بسرعة أكبر ، أو على تعلمهم بمقياس أوسع و بصورة أعمق

ولا شك فى أن هذه الترتيبات والتدابير المختلفة ، تخفف المحاذير الناجمة عن نظام الصفوف ؛ إلا أنها لا تزيلها بصورة قطعية . لأنها جميعها تحافظ على مبدأ « تقسيم التلاميذ إلى صفوف ، وترفيعهم فى أوقات معينة ، ضمن ترتيب معين

ألا يمكن إحداث انقلاب جوهرى وقطعى فى نظام التدريس ، باستحداث أسلوب جديد يلغى نظام الصفوف إلغاء تاما ؟

لقد أخذ علماء التربية يسعون وراء هذه الأمنية منذ عشرين عاما ، وتمكنوا من استحداث أساليب متنوعة تضمن تطبيق مبـدأ « التعليم الاقتياسى والإفرادى » بأوسع معانيه Individualisation

ويمكننا أن نقول إن هذه الأساليب الجديدة هى بمثابة «إصلاح نظام التعليم فى المدارس الابتدائية والثانوية » بتطبيق (روح التربية الحـرة التى انبعثت من حدائق الأطفال) من جهة ، وتعميم (نظام السعى

الشخصى الذى تأسس فى المدارس العالية) من جهة أخرى :

من المعلوم أن (نظام الصفوف) لم يرسخ فى حدائق الأطفال رسوخا كبيراً ، بل طرد منها بفضل (الطريقة المونتسورية) طرداً حاسما . إن هذه الطريقة تركت الأطفال أحراراً فى أعمالهم ، وأوجدت لأجلهم وسائط ووسائل مختلفة تساعد على اشتغالهم وتعليمهم من تلقاء أنفسهم . ألا يمكن الاستفادة من أساليب مماثلة فى الدراسة الابتدائية ؟ أليس من الميسور استحداث (وسائط تعليمية) مناسبة تكفل (تعلم الطفل بنفسه) ما يجب أن يتعلمه من العلوم المختلفة ؟

إن الدكتورة مونتسورى من جهة ، والدكتور دكرولى من جهة أخرى ، أخذا يسعيان فى هذا السبيل منذ عشرين عاما ؛ حتى تمكنا من إيجاد وسائط وأساليب موافقة لهـذا الغرض . وقد تبعهما عدد غير قليل من المربين فابتكروا وسائل ووسائط متنوعة لتعليم الأطفال بصـورة منفردة وبدون مداخلة . وقد تكاثرت وتنوعت هذه الوسائط التى صارت تسمى باسم جديد : الوسائط المعلمة بالذات matériel autodidactique ، وفسحت مجالا واسعاً لجعل التعلم (إفراديا) فى الصفوف الصـغيرة من المدارس الابتدائية .

هـذا ومن المعلوم أن (نظام الصفوف) لم يتبلور تبلورا تاما فى الدراسة العالية ، بل أخذ منها شكلا مرنا ومطاطا ، وترك مجالا واسعاً لمساعى الطلاب الشخصية ؛ فظلت الدراسة العالية فى كل البلاد تتطلب من الطلاب مساعى شخصية .

ألا يمكن العمل بمثل هـذه الأساليب فى الدراسة الثانوية حتى فى

القسم المتقدم من الدراسة الابتدائية ؟

لم يتردد بعض العلماء من الإجابة على هذا السؤال بالإيجاب ، حتى أنهم تمكنوا من إخراج هـذه المسألة من ساحة النظريات والتصورات ، وإدخالها فى ساحة الفعليات والتطبيقات .

إن أهم الأساليب التى استحدثت لهـذا الغرض هى الطرق المعروفة باسم خطة دالتون وخطة وينتكا .

— ٦ —

إن واضعة خطة دالتون هي امرأة شابة تسمى مس باركهرست ، ولـكن اشتهر الأسلوب بهذا الاسم ، بالنسبة إلى اسم المدينة التى جرب وطبق فيها لأول مرة .

أما جوهر الأسلوب فيمكن أن يتلخص فيما يلى :

إن الدراسة فى المدارس الاعتيادية تقسم إلى وحدات زمانية ، مثل : الدرس ، والفصل ، والسنة . أما فى المدارس التى يتم تنظيمها وفق الخطة الدالتونية ، فتقسم الدراسة فيها إلى أجزاء معينة من المنهج ؛ فيطلب إلى كل تلميذ أن يتقن الجزء الذى يدرسه قبل أن ينتقل إلى دراسـة الجزء الذى يتلوه ، بدون أن يخصص مدة ما لذلك .

ومعلوم أن تطبيق هـذا المبدأ يستلزم تغيير نظم المدارس وترتيباتها تغييراً كلياً : فغرف الدراسـة لا تخصص بصف من الصفوف — كما هو معتاد فى المدارس بوجـه عام — بل تخصص

يدرس من الدروس ، وتجهز وفق حاجات ذلك الدرس ، ويعهد بإدارتها إلى معلم واحد اختصاصي فى ذلك الدرس ؛ فتصبح كلها « مختبرات » أو « قاعات اشتغال » وبتعبير آخر تكون « غرف درس » ، لا « قاعات تدريس »

أما وظيفة معلم « المختبر » أو « المسعى » فتنحصر فى إرشاد الطلاب الذين يدخلون قاعته ويشتغلون فيها إلى حسن استعمال أوقاتهم وتنظيم مساعيهم ، عند مطالعة الكتب وجميع الوثائق وإجراء التجارب ، وفى مراقبة تلك المساعى مراقبة عامة . إنه يجيب على الأسئلة التى قد تلقى عليه ، من طالب واحد أو من مجموعة طلاب ، ويشرح لهم بعض الأمور ، ولكنه لا يعمل ذلك إلا عند وقوع المراجعة وحدوث الحاجة

فيرى الطالب على باب كل قاعة من قاعات المساعى منهجاً شهرياً ، مرتباً على درجات مختلفة ، مع شروح تتعلق بالمآخذ والمراجع اللازمة ؛ ويرتب ساعات اشتغاله اليومية بحرية تامة ، فلا يقسر على الدخول فى قاعة معينة فى وقت معين ، ولا يقيد بقيدٍ ما فى المدة التى يجب أن يقضيها فى القاعة التى يدخلها . إنه ينتقل من قاعة إلى أخرى ، يختارها حسب العلاقات التى تعرض عليه خلال دروسه ومعالعته ؛ ويشتغل فى كل منها المدة التى يرغبها

أما اشتغال الطلاب فى المساعى ، فقد يكون فردياً وقد يكون إلبياً : يجتمع عدة طلاب للقيام بتجربة معينة ، أو لجمع وثائق متعلقة بموضوع معين ، أو لمناقشة مسألة معينة ؛ غير أنه لا يجبر أحدهم على الدخول فى مجموعة دون أخرى

وهكذا ، يشتغل ويدرس كل الطلاب درساً حراً طليقاً ، في بيئة مجهزة بجميع وسائل الشغل والدرس . ولا شك في أن الاشتغال والدرس في مثل هذه البيئة وعلى هذا النمط يقوى في نفوسهم روح الاستقلال والإقدام ، ويعودهم ويمرنهم على السعي الشخصي والتفكير الذاتي بمقياس واسع

يظهر من هذه التفصيلات أن « خطة دالتون » تقلب نظام الدرس رأساً على عقب بدون أن تغير شيئاً من منهج الدراسة العام من حيث الأساس . وقد انتشر هذا الأسلوب انتشاراً كبيراً في المدارس الثانوية والمتوسطة ، في كثير من البلاد ، من أوربية وأمريكية وأسيوية : إنه شمل أكثر من ألف مدرسة في انكلترا ، وخمسمائة مدرسة في اليابان ، ونحو مائتين وخمسين مدرسة في الصين ، وأخذ يعم جميع مدارس روسيا وهولندا ، مع أنه لم يمض على استحداثه أكثر من عقد واحد .

لا شك في أن هذا الانتشار السريع يدل على مزايا حقيقية ، ولا ريب في أنه ناتج قبل كل شيء من أن المس باركهرست جمعت بين سمو الغاية وسهولة التطبيق : إذ أن خطة دالتون تغير طريقة التعليم بدون أن تحور المنهج ، وبدون أن تتطلب كتباً خاصة .

أما خطة « وينتكا » . فإنها تخرج على المناهج المعتادة أيضاً وتتطلب تحوير كتب الدراسة تحويراً جوهرياً

- ٧ -

إن مؤسس خطة « وينتكا » هو (واشبرن) Washburn ، وقد كان مديراً لمصلحة الاختبارات فى سان فرانسسكو ، حيث تمكن المربى الكبير (برك) Burk من تطبيق مبدأ التعليم الإفرادى فى مدرسة التطبيقات الملحقة بدار المعلمين . إنه جعل التعليم إفرادياً من حديقة الأطفال حتى الصف الثامن مع هذا لم يهمل أمر التربية الاجتماعية ، فأوجد بجانب الأشغال الفردية مجموعة أشغال مشتركة لملافاة محاذير الفردانية .

فقد أراد (واشبرن) أن يطبق هذا المبدأ فى المدارس العامة ، وقام بتجربة واسعة النطاق فى مدارس مدينة وينتكا ، وهى مدينة صغيرة بالقرب من شيكاغو لا يزيد سكانها على اثنى عشر ألفا . وقد قلب واشبرن أنظمة جميع مدارسها — بلا استثناء — وفقا لخطة جديدة اشتهرت فيما بعد باسم خطة وينتكا ، نسبة إلى تلك المدينة .

ويمكننا أن نلخص الخطة التى رسمها واشبرن فيما يلى :

خصص قسما من أوقات اشتغال الطلاب فى المدرسة بتعلم المعلومات الإلزامية ، وترك بقية الأوقات للفعالية الحرة ، فردية كانت أو معشرية .

رتب منهجاً أصغر ثم يثبت المعلومات الإلزامية ، وذلك بعد بحث دقيق وبفكرة بعيدة عن التقاليد . ثم درس كلا من مواد هذا المنهج درساً مفصلا ، وبعد ذلك صنفها تصنيفاً تربيوياً ؛ واعتبر

كل جزء منها هدفا ، يجب على الطالب أن يصــل إليه قبل أن يأخذ فى السعى وراء الهدف الذى يليه .

وقد وضع — بمساعدة جماعة من الاختصاصيين — كتبا مدرسية من نوع خاص كلهـا مرتبة ترتيبا يغنى الطفل عن معاونة المعلم فى فهمها . إن مباحث كل كتاب من هذه الـكتب مقسمة إلى أهداف ، كما أن مباحث كل هدف من الأهداف مقسمة إلى وحدات ؛ وهنـاك تمارين تدريبية لكل واحدة من تلك الوحدات ، واختبارات خاصة لكل هدف من تلك الأهداف ، وكلها مرتبة بصورة تساعد الطفل على معرفة أخطائه وتصحيح أغلاطه مباشرة وبالذات . فيدرس الطفل هذه الـكتب بمفرده ، ويعمل التمارين وحده . وعندما يعتقد أنه قد أتقن جميع المواد والتمارين الداخلة فى الهدف المعين له ، يراجع المعلم ، ويختبر « بمقاييس التعلم » الموضوعة لهذا الغرض . فإذا نجح فى هــذا الاختبار ، شرع يسعى وراء هدف جديد ، وإلا شرع فى الاشتغال بسلسلة « تمارين إصلاحية » ، تقويه فى مواطن الضعف التى ظهرت خلال ذلك الاختبار .

وهكذا يسير التلميذ فى طريق التعلم بمفرده ، وحسب رغبته وقابليته ، من غير أن يعرقل سير أحد من رفاقه ، أو أن يتأخر فى سيره انتظاراً لتقدم غيره .

وغنى عن البيان أن تطبيق هــذه الخطه يؤدى إلى اقتصاد كبير فى الوقت ، وقد تبين فعلا أن مبلغ هذا الاقتصاد يكون نحو النصف وقد يناهز الثلثين . وهذا الوقت المقتصد من « التعلم الإجبارى » يترك

مجالا واسعا للنشاط الحر بصورة انفرادية أو مشتركة .

ويظهر من هذه التفصيلات أن تطبيق هذه الخطة يحتاج إلى سلسلة كتب خاصة ، وسلسلة تمارين واختبارات ملائمة ، على أن تكون بأجمعها موضوعة بعد بحث دقيق ودرس طويل .

إن فضل واشبرن ومساعديه هو تغلغله وإياهم فى هـذا البحث والدرس ، وفى تمكنه من وضع خطط عملية مفصلة ، كلها مستندة إلى أبحاث وتجارب نفسية وعلمية .

— ١٩٢٩ —



أهم مسائل التربية

[« كارلتون واشبرن » من كبار رجال التربية فى أميركا وقد اشتهر بوجه خاص بالطريقة التى استحدثها « للتعليم الافرادى » فى مدارس « وينتكا » . وقد قام برحلة عالمية سنة ١٩٣١ ، درس خلالها اتجاهات التربية فى أنحاء العالم المختلفة . ونشر قبيل رحلته هذه فى أمهات المجلات التربيوية سلسلة أسئلة موجهة إلى رجال التربية — على شكل كتاب مفتوح — ، طلب فيها منهم أجوبة تحريرية . كما أنه عند ما اجتمع برجال التربية فى البلاد المختلفة ، وجه إليهم بعض الأسئلة الشفهية ! وهذه الأسئلة تظهر أهم المسائل التربيوية التى تشغل بال المفكرين ، ولذلك رأينا أن ننشر ترجمة هذه الأسئلة بنصها]

— ١ —

ما هى الغايات التى تحاولون الوصول إليها بواسطة التربية فيما يخص المجتمع ؟

(أ) هل تبتغون أن توجدوا ــ بفضل التربية ــ مجتمعاً من نوع خاص ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هو هذا النوع ؟

(ب) أو تحاولون تكييف الطفل لنوع من المجتمع موجود فى الحال الحاضر ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هو هذا النوع ؟

(ج) أو تهتمون بتنشئة كل فرد على أحسن ما يمكن من الصور ، دون أن تقرروا لأنفسكم غاية اجتماعية معينة سلفاً ؛ لانكم تأملون أن الأفراد الذين سينشأون بهذه الصورة يستطيعون أن يحلوا المشا كل

الاجتماعية على وجه أحسن مما يستطيع حلها الجيل الحاضر ؟

(د) إذا كانت إحدى هذه الفرضيات الثلاث لا تحدد هدفكم الاجتماعي بوضوح ، فهل تتفضلون بتثبيت وتوضيح هذا الهدف ؟

— ٢ —

ما هى الغايات التى تحاولون الوصول إليها بواسطة التربية فيما يخص الفرد ؟

(أ) معرفة الحقائق . هل تعتقدون أنه توجد حقائق وأمور ، يترتب على كل فرد سوى أن يعرفها ؟ و إذا كان الأمر كذلك ، فما هى فى رأيكم ؟ وما هو المعيار الذى يساعد على تعيين تلك الحقائق ؟

(ب) اكتساب الكفاءات : العقلية ، واليدوية ، والبدنية . هل تعتقدون وجود كفايات عملية يجب على كل فرد سوى أن يكتسبها ؟ و إذا كان الأمر كذلك فما هو المعيار الذى يساعد على تعيينها ؟

(ج) اكتساب الكفايات الخاصة ، مثل قابلية البحث فى مسألة ما بصورة علمية ، وقابلية جمع الوقائع وتنظيمها ، وقدرة التعميم ... وهلم جرا ، ما هى القابليات التى تستطيع التربية أن تتخذها هدفا لها من بين هذه القابليات ؟ إلى أى حد تكون هذه القابليات غايات تستهدفها التربية ، أكثر مما تكون « نتائج » إضافية ، يتوصل إليها بصورة عرضية ؟

(د) تكوين الآراء الاجتماعية والسلوك الاجتماعى . هل يترتب على المدرسة أن تحاول تنمية بعض الآراء والميول الاجتماعية مباشرة ؟ فى الفن ، فى الدين ، فى الفلسفة ، فى السياسة ، فى الاجتماع والأخلاق ...

مثلا ؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فكيف يحسن تعيين هذه الآراء والميول ؟ وإذا لم يكن الأمر كذلك ، فلمن يجب أن يترك هذا التكوين ؟

هـ) تكوين الشخصية التامة — هل يدخل فى نطاق مهمة المدرسة مساعدة الطفل على تكوين شخصيته ؟ هل يجب أن يعلم الطفل كيف يراقب نفسه ويوازن بين ميوله ، وكيف يضحى الرغبة الحالية فى سبيل غاية هي أبعد وأهم منها ؟

و) تربية النفس بالنفس — أم أن مهمة المدرسة هى استحضار البيئة الملائمة والفرص الغزيرة التى تساعد الطفل على انتخاب ما يلائم حاجاته الذاتية بحرية تامة ؟

ز) حق الطفل فى أن يعيش عيشة الطفولة بتمامها — هل سعادة الطفل ونيل رغائبه مما يجب أن يكون الهدف الحاكم للمدرسة ، إلى درجة تضحية المستقبل (يعنى سعادة الراشد وقيمته) ، وللحال (يعنى سعادة الطفل الحالية) ؟

ح) إذا كانت الفرضيات المذكورة آنفا لا تنطبق على آرائكم فى تربية الشخص ، فهل تتفضلون بتوضيح وجهة نظركم ؟

— ٣ —

بأية وسائل تأملون الوصول إلى كل هدف من الأهداف التى انتخبتموها ، جواباً عن الأسئلة السابقة ؟ هل تفكرون فى الوصول إليها :

(أ) بالتعليم النظامى — المجموعى ، الذى يوجه إلى صف كامل ، أو الفردى (الذى يتكيف بأحوال كل واحد من الأطفال) ؟

(ب) بممارسة التمارين الملائمة المجموعية (التى تشغل صنفاً كاملا)، أو الفردية (التى تتكيف بأحوال كل واحد من الأطفال)؟

(ج) بوضع الطفل فى أوضاع يشعر فيها بحاجة إلى اكتساب بعض المعلومات والكفايات والقابليات التى تسعون إلى إكسابه إياها، وإتمام هذه الأوضاع: بتعليم نظامي أو بتمارين ملائمة؟

(د) بمزج وتركيب بعض الأوضاع التى تجعل الطفل يكتسب المعلومات والقابليات المطلوبة مباشرة؟

(ه) بالبحث عن حاجات الطفل فى كل مرحلة من مراحل انكشافه وبإنالته تلك الحاجات؟

(و) باتباع تشويق الطفل وأسئلته؟

(ز) بوسيلة خاصة غير الوسائل المذكورة؟

— ٤ —

فى أية مدرسة من مدارس بلادكم تطبق هذه المفهومة التربيوية على أحسن الصور؟

(أ) أى هدف من أهدافكم التربيوية توصلت إليه المدرسة أو المدارس المذكورة؟

(ب) أى هدف من تلك الأهداف لم تتوصل المدرسة إليه؟

«ج» بين الوسائل المستعملة فيها، أية وسائل تنال تحبيذكم التام؟

«د» ما هي الوسائل التى كنتم تودون تعديلها، وما هو اتجاه هذا التعديل؟

— ٥ —

أما الأسئلة الشفهية التى ألقاها واشبرن على رجال التربية خلال اجتماعه بهم فى بلادهم ، فكانت أضيق نطاقاً من ذلك ؛ فكانت تنحصر فى النقط الأساسية التالية :

* هل يجب أن نربى الطفل لأجل المحافظة على النظام الاجتماعى الحالى ؟ أو لأجل إيجاد نظام اجتماعى جديد وفقاً للآراء التى نقررها من الآن ؟ أم يجب أن نربيه لأجل نفسه ، ونترك أمر « المحافظة على المجتمع الحالى أو تجديده » على عاتقه ؟

* هل يجب أن نربى الأطفال بصورة تحملهم على وضع منافع بلادهم ومجدها فوق كل شىء ؟ أو بصورة تسوقهم إلى تضحية هذه المنافع الظاهرية فى سبيل سعادة العالم ؟

* هل يجب أن نكسب الأطفال « وطنية » شديدة ، حتى إذا حدث يوما من الأيام « تنازع » بين قناعاتهم الوجدانية ومطاليب الدولة ، تتغلب فى أنفسهم مقتضيات «طاعة الدولة» على «القناعات الوجدانية» ؟

* كيف يجب أن ندرس التاريخ ؟ كعلم «موضوعى وذاتى» على قدر الإمكان ؟ أم كواسطة دعاية قومية تخدم تنمية بعض العواطف والميول ؟

* هل يجب أن نسمح للأطفال فى المدارس أن يتناقشوا فى كل مسألة مهما كانت دقيقة ؟ وإذا كان الأمر كذلك ، فهل يترتب على المعلم أن يحملهم على قبول وجهة نظر خاصة ؟ وما هى هـذه الوجهة : وجهة نظره هو ، أم وجهة نظر الحكومة ؟

آراء وملاحظات
حول هـــذه المسائل

[نسرد فيما يلي أهم الآراء والملاحظات
التي كتبناها رداً على الأسـئلة المذكورة]

— ١ —

المجتمع الحالى والمجتمع القادم

إن الأمم التى تـكون قد وصلت إلى درجة كافية من الرقى والتقدم والقوة والمجد ، تستطيع أن تجعل « استقرار النظام الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الراهن » هدفاً من أهدافها الأصلية فى التربية والتعليم ؛ فتوجه جهود مدارسها نحو مهمة « جعل الجيل الجديد عاملاً على حفظ النظام الراهن — من حيث الأساس — مع السعى وراء إنمائه وتقويته على قدر الإمكان »

غير أن الأمة العربية لم تـكن فى هذه الحالة ؛ ولهذا لا يسوغ لمربيها أن يجعلوا (المحافظة على الوضع الراهن) هدفاً من أهداف التربية الأسمى .

نحن نشعر بالتأخر العظيم والنقائص الـكبيرة التى ُبلى به مجتمعنا الحالى ؛ ولذلك نسعى وراء إيجاد مجتمع جديد ، يختلف عن مجتمعنا الحالى

اختلافاً كلياً ، من جميع الوجوه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية ...

ونحن لا نجهل نوع هذا المجتمع بوجه عام : بل نعلم أن الأمة العربية ظلت متأخرة فى مضمار الرقى والحضارة تأخراً كبيراً ؛ ومحرومة من ثمار العلوم والفنون العصرية الحديثة حرماناً أليماً . ونجد أن بعض أبنائها فى بعض الجهات لا يزالون يعيشون كما كان يعيش أجدادهم فى القرون الوسطى ، إن لم نقل فى القرون الأولى . ولذلك نريد أن نتلافى هذا التأخر ، ونصلح هذا النقص ، لكى تصبح أمتنا متمتعة بنعم الحضارة العصرية من جميع نواحيها ، ومتبوئة المكان الذى يليق بها ، نظراً لعظمة ماضيها

إننا نعلم أن الأمة العربية غلبت على أمرها ، وحرمت من نعم (الوحدة والاستقلال) منذ عهد بعيد . وقد تقاسمتها الدول المستعمرة أخيراً ، وأخذت تسعى بكل ما لديها من قوة وسلطان ، لترسيخ نفوذها المادى والمعنوى فى البلاد التى استولت عليها . والتفرقة الإدارية التى حدثت بهذه الصورة عقدت المشاكل الأساسية ، كما زادت الحيرة والارتباك فى « الفكرة القومية » . إن هذه الفكرة لم تنم النمو اللازم من جراء تأثير النزعات الدينية والمذهبية من جهة ، والتسويلات الاستعمارية من جهة أخرى ؛ كما أخذت تتصادم بمقتضيات المشاكل الإقليمية أيضاً ، بصور شتى

كل هذه الأحوال ، ترينا بوضوح تام ، الواجبات التى تترتب علينا فى هذه الظروف : فعلينا أن نسعى لتوحيد البلاد العربية ، لتكون أمة قوية عصرية ، تستعيد مجدها الغابر ، وتدخل فى مصاف الأمم الراقية

ولذلك لا نستهدف فى تربيتنا (المحافظة على المجتمع الحالى) بل نسعى لجعل الجيل الجديد عاملاً لتكوين (المجتمع الراقى) الذى ننشده على الدوام

أما طريقة (الاهتمام بتنشئة الفرد بأحسن ما يمكن من الصور ، على أمل أنه يحل مشاكل المستقبل بنفسه ، دون أن تفكر فى شكل المجتمع القادم منذ الآن) فهى طريقة لا نستطيع الالتفات إليها أبداً ؛ لأنها قد تلائم أحوال الأمم التى تسير فى مقدمة الحضارة ، والتى تستطيع أن تقول فى نفسها : (إن الزمان يخدمنى دائماً) . قد تلائم أحوال الأمم التى تكون راضية مطمئنة على سجايا أبنائها ، والتى تستطيع أن تقول دائماً (لا بد من أنهم يعملون ما يقتضيه الصالح العام) ... غير أننا بعيدون عن هذه الأحوال بعداً كبيراً ؛ بل بعكس ذلك ، نجد أن كل فرد منا ، معروض لتيارات متعاكسة متناقضة ... كما نجد أن معظم التيارات الحاكمة ، مخالفة لمصالحنا القومية . فإذا تركنا الأمور على حالها دون أن نسعى للسيطرة على هذه التيارات — بقوة التربية — ودون أن نجتهد لتوجيهها نحو تكوين المجتمع الذى ننشده — عن طريق التربية — نكون قد تركنا الأجيال الجديدة عرضة لتأثير العوامل الخارجية الأجنبية التى تخالف مصالحنا القومية مخالفة تامة

ولهذا السبب نحن مضطرون إلى حشد جهودنا فى تربية الجيل الجديد ، نحو الغاية القصوى التى ننشدها ، وهى توحيد الأمة العربية وترقيتها .

— ٢ —
الفرد والمجتمع

كثيراً ما يتناقش المربون فى مسئلة تقديم وتفضيل المطالب والخصال الفردية على الاجتماعية ، أو الاجتماعية على الفردية ، فى الجهود والمقاصد التربيوية .

إننى لا أتردد فى ترجيح المطالب والخصال الاجتماعية ، نظراً لأحوالنا العامة : لأن العرب — بوجه عام — أقوياء من حيث الخصال الفردية ، ضعفاء من حيث الخصال الاجتماعية . فيجب علينا أن نجعل أمر (إزالة هذا الضعف) من أهم المرامى فى جهودنا التربيوية

إننا نرى فعلاً عدداً كبيراً من أفراد العرب ينجحون نجاحاً باهراً ، فى جميع أقطار العالم وفى جميع نواحى الأعمال ... نشاهد ذلك على الأخص فى المهاجر ، بين العرب الذين يعيشون خارجاً عن مواطنهم الأصلية ، فى الصين والهند الشرقية ، وفى أميركا الشمالية والجنوبية . . .

كل ذلك يدل دلالة جلية على قوة الخصال والقابليات الفردية فى الأمة العربية . فيمكننا أن نقول : إن ما يحتاج إليه العربى قبل كل شىء وأكثر من كل شىء ، هو (التربية الاجتماعية) التى تقوى وتنمى فى نفسه روح التضامن والطاعة والتضحية ، فتضمن له النجاح لا كفرد قائم بنفسه فقط ، بل كشخص خادم لأمته أيضاً ...

ولذلك أقول بلا تردد : يجب علينا أن نهتم بتقوية الخصال الاجتماعية أكثر من اهتمامنا بتنمية القوى الفردية .

— ٣ —

تعليم التاريخ

إن تعليم التاريخ بصورة علمية بحتة، و بنظرة موضوعية وذاتية مطلقة، مجرداً من جميع أنواع التأثرات الذاتية والقومية ... إذا كان ممكناً في المدارس العالية، فهو متعسر جداً في المدارس الثانوية، ومتعذر مطلقاً في المدارس الابتدائية

فالمعلم لايستطيع أن يدرس إلا جزءاً صغيراً من التاريخ؛ ولا يستطيع أن يتوسع إلا في قسم قليل من الوقائع؛ فيضطر لذلك إلى (إنتخاب) قسم من الوقائع والأبحاث. وبديهي أن الانتخاب يتضمن بطبيعته «التأثير الذاتي، والترتيب القصدي». فما دام الانتخاب ضرورياً، فمن الطبيعي أن يأخذ الاتجاه الذي تقتضيه التربية الوطنية والقومية، ولا سيما أنه لا يوجد بين أيدي المعلمين واسطة تربيوية أثمن وأنجع من دروس التاريخ لإنماء العواطف الوطنية والقومية وتقويتها

ولذلك نرى من واجبنا أن نتخذ دروس التاريخ محوراً للتربية القومية ...

إن هذه الملاحظة العامة، تكتسب خطورة خاصة، بالنسبة إلى تاريخ الأمة العربية: لأن أمهات الكتب الموضوعة فيه مكتوبة — بوجه عام — بنزعة ذاتية، تبتعد عن «الحقيقة المحضة» بعداً كبيراً. فما كتب منها باللغة العربية، متأثر بالنزعة الدينية أكثر من تأثره بالنزعة

القومية ، أو مستوحًى من الـكتابات الغربية ؛ وأما ما كتب منها باللغات الأوربية فبعيد أيضاً عن الحياد التـام ، بسبب نظر الأوربيين الخاص إلى الشرقيين بوجه عام ، والعرب بوجه خاص ؛ فإن النضال العنيف الذى استمر قروناً طويلة بين الشرق والغرب ، والتباعد المعنوى الذى حصل بين الفريقين بسبب هـذا النضال ، جعل الغربيين يتباعدون عن الحياد فى الأمور المتعلقة بالشرق والعرب بوجه عام ، ويتعصبون على العرب تعصباً صريحاً فى كثير من الأحيان.

فيترتب علينا أن نعيد النظر فى تاريخنا بنزعة تربيوية قوميـة ، ونبحث فى زواياه عما يفيدنا فى جهودنا التجديدية من جهة ، وفى مرامينا القومية من جهة أخرى

وبهذا الاعتبار لا أتردد فى القول بأن دروس التاريخ عندنا ، يجب أن ترمي إلى (التربية القومية) قبل كل شىء ؛ فتسعى لإزالة آثار الدعايات السابقة أولا ، ولتجديد وتقوية نزعة الوحدة وأمل النجاح ثانياً

إن بعض الأمم لم تتردد فى الإقدام على (خلق الخرافات وابتداع الأكاذيب) فى دروسها التاريخية ، فى سبيل الوصـول إلى غاياتها القومية . ونحن نعتقد أن الأمة العربية لا تحتـاج إلى خلق الخرافات لمثل هـذه الغايات : فتاريخها حافل بدروس المجد والعبر ؛ فلا يحتاج إلى شىء غير الانتخاب المعقول ، والعرض الملائم دون تضليل واختلاق ...

— ٤ —

السياسة فى المدارس

إن كلمة « السياسة » من الكلمات التى تشمل معانى متنوعة جداً.
ولها وجهتان مهمتان : وجهة السياسة العليا الأساسية ، ووجهة السياسة الفرعية اليومية . إن الوجة الأولى تتضمن « التربية الوطنية » فتدخل لذلك فى نطاق وظائف المدارس بصورة طبيعية . وأما الوجهة الثانية ، فتتأثر بالنزعات الحزبية ، وتتغير بتغيير الموظفين والوزارات ؛ فيجب أن تبقى خارجة عن نطاق اشتغال المدارس والتلاميذ ؛ لأن هذه المسائل السياسية من الأمور المعضلة التى ترتبك العقول فى حلها ارتباكا كبيراً ، لأسباب كثيرة ، أهمها : قربها منها قرباً يمنع علينا إمكان الإحاطة بجميع وجوهها ؛ وعلاقتها بالأشخاص علاقة تسبب تصادم العواطف والمنافع حولها ؛ وعدم إمكان الاطلاع على حقيقة الأمر فيها إلا عن طريق « السماع والنقل » فى أكثر الأحيان ، وكثرة « عوامل الضلال والتضليل » التى تعمل عملها فى انتشار الشائعات وتطورها فى غالب الأحيان .

هذه الأسباب كلها تجعل من الصعب جداً « الوقوف على الحقيقة » فى هذه الأمور ، فمن الأوفق أن نحافظ على بكارة أفكار الجيل القادم ، لكى لا يتأثر منا أو من غيرنا ، قبل أن يصل إلى درجة من النضوج يستطيع بواسطتها أن يحصل على فكرة خاصة ، عن علم وبحث

هذا ، ويجب أن نلاحظ من جهة أخرى أن اشتغال المدارس بهذا النوع من السياسة ، يولد بعض الحزازات حولها ، ويستوجب التهجم عليها ؛ فمن واجبنا أن نترك المدارس تجاه ذلك فى « موقف حيادى تام » ، لكى تتفق جميع الاحزاب والأشخاص على احترامها احتراما حقيقياً

— ٥ —

السلم العام

كثيراً ما يبحث الغربيون عن السلم العام ، ويقومون بدعايات واسعة النطاق لبث فكرته بين أمم العالم . فقد أخذ رجال التربية فى أوربا وأمريكا يهتمون بمسألة «التربية لتقوية نزعة السلم اهتماماً كبيراً»

أما نحن فنلاحظ أولاً ، أنه لم يوجد إلى الآن على وجه البسيطة أمة ضحت بمنافعها ومصالحها فى سبيل خدمة سائر الأمم . فكل ما يقال ويدعى فى هذا الباب لا يخرج — فى الحالة الحاضرة — عن نطاق «الدعاية» التى لا تخلو فى بعض الأحيان من قصد «التضليل والخداع» . إن الأمم الكبيرة أيضاً أنهكت قواها فى سبيل التسابق والتنازع فيما بينها ؛ فأخذت تبحث عن الوسائل التى تؤدى إلى « حفظ الأحوال الحاضرة » دون تضحية النفوس والأموال . فإذا أردنا أن نعمل لتقوية هذه الفكرة يجب أن نعمل على بثها أولاً بين الأمم القوية المسيطرة ، دون أن نتغافل عن وجوب اقترانهـا بنزعة قوية نحو « عدم التعدى على حقوق الغير » و « مراعاة حقوق الأمم المستضعفة » بلا تمويه ولا مخادعة

وأما الأمم المستضعفة ، فلا فائدة من بث فكرة السلم بينها ، بل قد يكون في ذلك ضرر على تحقيق فكرة السلم نفسها .

زارتني قبل مدة غير يسيرة امرأة أمريكية من داعيات السلم العام . فقلت لها في سياق الحديث : إنني أحب السلم وأود أن أراه سائداً على العالم . فسألتني : ما هي الوسائل التي توسلت بها في المدارس العراقية لبث هذه الفكرة بين الطلاب ؟ واقترحت عليّ ترتيب سلسلة محاضرات في بعض المدارس ؛ غير أنني أجبتها قائلاً :

إن فكرة السلم يجب أن تنتشر بين الأمم القوية المسيطرة ، لا بين الأمم الضعيفة المستعبدة . فإن رسوخها في نفوس الأمم المستضعفة لا يؤدي إلى شيء غير «الاستسلام» . وإنني أعتقد أن نمو فكرة الاستسلام عند الأمم الصغيرة لا يساعد على توطيد السلم العام ، بل بعكس ذلك يعرقل انتشاره بين الأمم ؛ لأن تفشي روح الاستسلام في الأمم الضعيفة يزيد في أطماع الأمم القوية ؛ وزيادة الأطماع يؤدي إلى حدوث التنازع ، وذلك ينتهي بإخلال السلم العام . فالسلم العام لا يتوطد إلا بانتشار فكرة «مراعاة حقوق الغير» بين الأمم القوية من جهة ، ونشوء فكرة «مقاومة التعدي والدفاع عن النفس» عند الأمم المستضعفة من جهة أخرى . ولهذا السبب إنني أعتقد اعتقاداً جازما أن بث «فكرة المقاومة والدفاع» عند هذه الأمم يخدم السلم العام أكثر مما يخدمه انتشار فكرة السلم بينها . فإذا أردتم السلم حقيقة فابذلوا جهودكم لبث فكرته بين الأمم القوية الطامعة ، لا بين الأمم الضعيفة المغلوبة

إن رأيي في هذا الموضوع لم يتغير منذ ذلك الحين .

— ٦ —

ملاحظات حول نظام الصفوف

يحمل واشبرن على نظام الصفوف حملات عنيفة ، ويقول إن « تعليم التلاميذ بصفوف من الأخطاء المهمة التى وقعنا فيها فى الغرب » . وينصحنا بالتباعد عن مثل هذه الأخطاء ، ويبرر رأيه هذا بأهمية « الفروق الفردية » ، وبضرورة ملاحظة هذه الفروق في التعليم والتربية ويقول : « إن مثل دعاة المبدأ القديم كمثل ذلك الذى يحاول أن يختار مقياساً وسطاً من الملابس لمجموع من الناس » ويسأل : « هل ألبستنا البدنية هى أهم من ألبستنا العقلية ؟ » ويضيف إلى ذلك قائلاً : « إن الفروق العقلية هى أكبر وأكثر من البدنية » ويشرح الطريقة التى استحدثها فى « وينتكا » لتعليم الأطفال « دون تقسيمهم إلى صفوف » .

إننا لا ننكر قيمة التجارب التى يقوم بها واشبرن فى وينتكا ؛ ونعتقد أن هذه التجارب ستكسبنا بعض المعلومات القيمة ، ولا سيما فى تصنيف مشاكل التعليم تصنيفاً علمياً ، وفى تقسيم مباحث الدروس المختلفة تقسيماً تربيوياً ؛ غير أننا لا نوافقه فى رأيه القائل بوجوب حل إشكال الفروق الفردية على طريقة « ترك نظام الصفوف » . وإننا نستند ، فى عدم موافقتنا هــذه ، على ملاحظتين جوهريتين الأولى خاصة والثانية عامة :

أولا : إن نظام الصفوف ليس عميق الجذور فى بلادنا ، فالكتاتيب ومدارس الجوامع لا تزال تجهل نظام الصفوف جهلاً تاماً ، ولا أحد منا يجهل الأوقات التى تضيع فى تلك المعاهد التعليمية والفوضى المتفشية فيها . فيحق لنا أن نفكر ملياً فى أمر ترك نظام الصفوف ، خشية أن يعيدنا ذلك إلى تلك الفوضى نظراً لأحوالنا العامة .

ثانياً : إن « مشكلة الفروق الفردية » ليست من المشاكل التى لا يمكن معالجتها إلا بترك نظام الصفوف . فالمقالة التى كتبناها تحت عنوان التعليم الاقتيامى والأساليب الإفرادية فى التدريس ، تلخص الأساليب المتنوعة التى استحدثت فى البلاد المختلفة لمعالجة المشكلة المبحوث فيها . إن كل من ينعم النظر فى أنواع تلك الأساليب المختلفة يرى أن موقف طريقة وينتكا بين هذه الأنواع هو موقف « التطرف التام » ولا نظن أن أحداً منا يحبذ — بعد الاطلاع على سائر الأنواع — هذا التطرف فى معالجة « مشكلة الفروق الفردية »

وهنا نود أن نقول كلمة أخرى ، فى تشبيه (الملابس) المذكور آنفاً : إن هذا التشبيه اشتهر جداً ، منذ فاه به « كلاپاريد » ، وصار سبباً فى استحداث تعبير « التعليم الاقتيامى » المعلوم . إن الحكم على المسائل عن طريق التشبيه لا يكون منطقياً ؛ ومع هذا لا نرى بأساً من تتبع نتائج هذا التشبيه ، ما دمنا نرى واشبرن يردده على أسماعنا ، بقصد إقناعنا بوجهة نظره فى هذا الباب :

لا شك فى أن كل شخص يلبس ملابس ملائمة لبدنه . غير أننا إذا نظرنا إلى الحقائق الراهنة قبل أن نستطيع أن ندعى بأن جميع

لناس يلبسون ملابسهم بناء على تفصيل خاص ، وخياطة خاصة ؟ ألم
كن عدد الملابس التى تباع جاهزة أزيد بكثير من التى « تفصل »
بناء على توصية خاصة ؟ هل توجد دولة من دول العالم تجهز جنودها
بملابس تستحضر بعد اقتياسهم فرداً فرداً ؟ وهل يوجد أحد فى العالم
لا يلبس شيئاً جاهزاً ، حتى من الجوارب والفانلات والقبعات ؟
إن معامل الثياب تصنف قياسات البدن ، وتستحضر الملابس وفقاً
لمقتضيات هذه الصنوف ؛ وباعة الثياب يجهزون كل « مشتر »
من الصنف الذى يلائمه ... وإذا اقتضى الأمر ، يقومون بتعديلات
طفيفة ، لزيادة هذه الملاءمة . إن المعامل تعمل عملها هذا ، مستندة على
قياسات عامة ؛ وهذه الملبوسات الجاهزة — بأصنافها المختلفة — تلائم
حاجات الأكثرية الساحقة من الناس ... ولا يبقى خارجاً عن ذلك
إلا بعض الشواذ المعلولين بعاهات بدنية ، فلا يمكن تجهيزهم بملابس
ملائمة إلا على طريق القياس الخاص ، والتحضير الفردى

ألم يكن فى هذه الملاحظات ما يعدل مطالب واشبرن فى الملابس
العقلية تعديلاً مهماً ؟

ملاحظة

رأينا أن نثبت فيما يلى بعض الفقرات المقتبسة من محاضرة للدكتور
دكرولى ، لتذكير القراء بتشبيه آخر حول هذا الموضوع وذلك قوله :

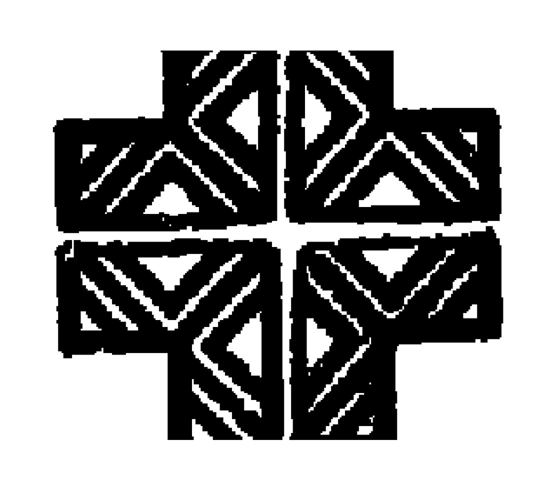
« فما العمل فى مثل هذه الظروف ؟ العمل هو ما يتخذه صاحب المطعم
الذى لا يستطيع أن يحزر أذواق زبائنه تماماً وهو مضطر إلى إرضائهم

جميعاً إن أراء النجاح فى أعماله . لديه الأطعمة الأصلية ، وإلى جانبه الأطعمة الإضافية والتوابل المختلفة ، فيجد بذلك كل طاعم ما يشتهيه من خضر ولحوم مشوية أو مقلية ، وأصناف الجبن والفاكهة الشهية

لاجرم أنى لا أحلم أن أمثل المدارس بالمطاعم ، ولكنى حينما أرى الزخارف التى تتحلى بها المطاعم ، والنفقات التى تنفق بسخاء عليها ، أسائل نفسى عما إذا كانت المدارس لا تستفيد من التشبه بالمطاعم قليلاً

إن الأطفال يذهبون إلى المدارس ليبحثوا عن غذائهم العقلى والأدبى . فعلى المعلم أن يهيئ لهم هذا الغذاء ، وأن ينبه شهوتهم إلى الطعام بالمشهيات المختلفة ويتنبه إلى جعلها سهلة الانهضام . ولماذا لا يتحرى كذلك الوسائل التى يرضى بها زبائنه بتنويع الصحون مع تنظيم قائمة طعام ممتازة بأنواعها ...

أيكون معلم المدرسة أقل استعداداً من الطاهى فى إرضاء زبائنه ؟ »



الوظائف الحكومية

المهن والأعمال الحرة

فى العراق وسائر البلاد العربية ظاهرة اجتماعية خطيرة تتجلى آثارها كل يوم فى كل مناحى الحياة العامة : وهى تهافت المثقفين على وظائف الحكومة ، وإعراضهم عن المهن والأعمال الحرة

هذه الحالة أخذت تثير منذ مدة اهتمام المفكرين والمحررين بشدة ؛ فصرنا نسمع كل يوم شكوى عامة منها ، ودعوة مستمرة لمعالجتها

غير أننا إذا استعرضنا الآراء والاقتراحات التى تبدى عادة لمعالجة هذه الظاهرة الاجتماعية ، نجد أن معظمها يحوم حول « الدراسة والمدارس » نفسها ؛ فإن معظم الذين يبحثون عنها يظنونها وليدة المناهج المدرسية ، فيعتقدون لذلك أن معالجتها يجب أن تتم عن طريق تغيير المناهج وإصلاحها

فهل هذا الظن موافق للحقيقة تماماً ؟ وهل هذه الحالة الاجتماعية مما يمكن معالجتها عن طريق المدارس والمناهج حقيقة ؟

إن كل من يلاحظ تعقد الحادثات الاجتماعية بصورة عامة ، ويفكر فى درجة شمول هذه الحادثة بصورة خاصة ، يضطر إلى التشكك فى ذلك كثيراً : إن حادثة اجتماعية خطيرة وشاملة كهذه ، لا يعقل أن تكون وليدة عامل بسيط واحد ؛ فلا بد أن يكون لها عوامل عديدة

ومتنوعة . فإذا أردنا أن نعالج هذه القضية معالجة ناجعة ، وجب علينا أن ندرسها دراسة تامة ، وفقاً للأساليب العلمية التى تتبع فى مثل هذه الأبحاث الاجتماعية :

ما هى العوامل التى تحمل الشبان على اختيار مهنة دون أخرى بوجه عام ؛ وما هى العوامل التى تجعل شباننا يتهافتون على الوظائف الحكومية ، بوجه خاص ؟ ألا يوجد عوامل نفسية ، واقتصادية وتاريخية تتضافر على إحداث هذه الحالة الاجتماعية ؟ ألا تعمل الأسانيد والتقاليد العائلية والسياسية والاجتماعية عملاً بيناً فى هذا الباب ؟

— ١ —

قام علماء النفس منذ أوائل القرن الحاضر ، ولا سيما بعد انتهاء الحرب العالمية ، بأبحاث مهمة فى مسائل المهنة ، ودرسوا هـذه المسائل دراسة عميقة ، من وجوه عديدة

وهذه المباحث تنقسم إلى قسمين أصليين

أولاً : ما يعود إلى « الرغبة فى المهنة »

ثانياً : ما يتعلق بـ « القابلية لها »

ماهى العوامل التى تؤثر على نفوس الشبان ، عند ما يحاولون اختيار مهنة من المهن ؟ ما هى الأسباب التى تولد فيهم رغبة نحو بعض المهن دون غيرها ؟ كيف تتكون هذه الرغبات ؟ كيف تتطور ، كيف تتقوى وكيف تندثر ؟ وهل يجب على الآباء أن يماشوها تماماً ، أم يجب أن يخالفوها ويسعوا وراء تغيير اتجاهها أحياناً ؟

إن رغبة الأطفال والشبان فى مهنة معينة تنشأ فى بعض الأحيان من عوامل ذاتية ، تعود إلى نفسية كل واحد منهم ، وقابليته الحقيقية . فالشخص إنما يرغب فى مهنة ما ، لأنه يشعر فى نفسه باستعداد خاص لها ، أو يمتاز بقابلية بارزة تجعله يأمل لنفسه نجاحاً باهراً فيها

غير أن الرغبة لا تتناسب مع القابلية فى كل الأحوال : فالشخص كثيراً ما يميل إلى مهنة دون غيرها ، لا لأسباب تتعلق بمزاجه النفسي واستعداده ، بل لاعتبارات تتعلق بأحواله وأحوال أهله الاقتصادية ، وبمطامعه ومطامع أهله الاجتماعية . لأن كل مهنة تضمن لأصحابها بعض المنافع والثمرات الاقتصادية والاجتماعية ؛ فكثيراً ما يختار الشخص المهنة طمعاً فى المنافع والثمرات التى يتوقعها منها فى الحال والاستقبال .

كما أن كل مهنة تتطلب درجة معينة من التحضير ، وذلك يتوقف على مقدار من النفقات . وزد على ذلك أن معظم المهن تحتاج إلى مقدار من رأس المال ، حتى بعد إكمال الدراسة والتحضير . وطبيعى أن كل الأشخاص لا يستطيعون أن يجدوا الوسائل الاقتصادية الضرورية للمهن التى يشعرون فى نفوسهم برغبة شديدة وقابلية خاصة نحوها . ولهذا السبب تتحدد دائرة انتخابهم بأحوالهم الاقتصادية ، فإنهم يضطرون إلى انتخاب مهنتهم من بين تلك التى تسمح بها أحوالهم الاقتصادية دون غيرها .

غير أن هذه الملاحظات الاقتصادية أيضاً لا تحدد المهنة التى سيتجه إليها الشاب بصورة نهائية : لأن رغبات الآباء ومساعدات الأصدقاء

ونزعات البيئة واعتبارات الناس وصدف الحياة أيضاً تؤثر فى هـذا الباب تأثيراً كبيراً .

وهذه العوامل المختلفة قد تدفع بالشاب نحو مهنة لم يكن ذا استعداد خاص لها ، وقد تبعده عن المهنة التى لو امتهنها لنجح نجاحاً باهراً فيها .

فى حين أن مصلحة الأفراد والمجتمع تستلزم عكس ذلك تماما : إذ أنها تقتضى أن ينتسب كل فرد للمهنة التى يكون أكثر قابلية لها لتعود أعماله على نفسه وعلى بنى وطنه بأعظم ما يمكن من المنافع والثمرات .

إن هـذه المصلحة تحتم علينا أن نسعى لمعرفة قابلية كل واحد من الشبان للمهن المختلفة ، وأن نبذل كل ما فى استطاعتنا لحمله على اختيار المهنة التى يكون ذا قابلية خاصة لها .

وأما معرفة ذلك فيتوقف على القيام بنوعين من الأبحاث :

أولا : مطالب كل مهنة من المهن . ثانياً : قابليات كل شخص من الأشخاص . فإن كل مهنة من المهن تتطلب من القائمين بها نوعا خاصاً من الأوصاف الجسمية والخصائص النفسية والمعلومات الأساسية ؛ فيجب علينا أن ندرس كل مهنة على حدة لنعين جميع الأوصاف البدنية والفكرية والخلقية التى يتوقف عليها النجاح فى تلك المهنة بصورة تفصيلية . كما أن كل فرد من الأفراد يمتاز عن غيره ببعض الأوصاف الجسدية والنفسية ؛ فيجب علينا أن ندرس كل فرد على حدة لنعين جميع الأوصاف والقابليات التى يمتاز بها بصورة عامة .

وطبيعى أننا إذا حصلنا على هذه المعلومات وتلك استطعنا أن نعين

المهنة أو المهن التى تناسب وتلائم ذلك الفرد ، وتمكننا من إرشاده وإرشاد أولياء أمره إلى تلك المهنة أو المهن مستندين إلى أبحاث واختبارات علمية تامة .

هذه هى المهمة التى تقوم بها فى البلاد الغربية المؤسسات التى تعرف بـ « معـــاهد التوجيه المهنى » Orientation Professionelle Vocational Guidance ، وهذه هى غاية الأبحاث التى صارت موضوعا لفن جديد يعرف باسم نفسيات المهن والصناعات Technopsychologie .

إن هذه المعاهد وهذه المسائل أصبحت موضع اهتمام الأمم الراقية بأجمعها خلال السنين العشر الأخيرة ، حتى صارت موضوع أبحاث هامة فى مؤتمرات دولية انعقدت لهذا الغرض مرات عديدة .

— ٢ —

فلندرس المسألة التى ذكرناها فى صدر هـذه المقالة وفقاً للأسس الموضوعة فى هذا الفرع من علم النفس :

إذا استعرضنا جميع المهن التى صارت موضوعاً لمثل هذه الأبحاث ، لا نجد بينها ذكراً صريحاً للوظائف الحكومية . وكل ما نشاهده بين قوائم المهن ، مما له علاقة بالوظائف الحكومية ، هو عبارة عن الأعمال الكتابية والأعمال الإدارية بوجه عام ؛ سواء أكانت فى المصالح الحكومية أم المعاهد والمتاجر الخصوصية

وإذا فكرنا قليلاً فى ماهية الوظائف الحكومية ، نفهم أن ذلك من الأمور الطبيعية : فإن هذه الوظائف ليست مهنة خاصة ، أو صنفاً

خاصاً من المهن ، بل هى عبارة عن صبغة قد تصطبغ بها مهن كثيرة ومتنوعة ...

فالطبابة مثلاً مهنة : غير أن الطبيب ، قد يقوم بأعمال هذه المهنة كموظف أهلى أو حكومى ، يعاين ويداوى كطبيب رسمى فى مدرسة أميرية أو مستوصف أهلى ، أو مستشفى عام ، كما أنه قد يقوم بنفس الأعمال كطبيب حر ومستقل ، فى عيادة خاصة أو مستوصف خاص

وكذلك الهندسة الزراعية ، هى أيضاً مهنة ؛ والمهندس الزراعى قد يقوم بأعباء هذه المهنة كموظف يعمل فى مزرعة من مزارع الحكومة ، وقد يقوم بها كشخص غير موظف يعمل فى مزرعة خاصة ...

ومن المعلوم أن المحاماة من المهن الحرة ، فى حين أن النيابة العامة من الوظائف الحكومية . وواضح أنه لا يوجد فرق جوهرى بين أعمال النائب العام ، وأعمال المحامى : فالأول يأخذ على عاتقه حماية الحق العام والدفاع عنه أمام المحاكم ، فيطلب إدانة الأشخاص أو تبرئتهم، باسم الحق العام . فى حين أن الثانى يأخذ على عاتقه حماية الحق الخاص والدفاع عنه أمام المحاكم ؛ فيطلب إدانة الأشخاص أو تبرئتهم ، على نفس النمط باسم الحق الخاص . فيمكننا أن نقول بهذا الاعتبار : إن مهنة كل واحد منهما تماثل مهنة الآخر ، ولا تختلف عنها إلا من حيث الشكل والصبغة فحسب

وكل ما قلناه آنفاً عن الطبيب والمحامى والنائب العام ، يصدق تماماً على المعمار والمعلم والكاتب والحاسب والحارس أيضاً . فأعمال جميع هؤلاء قد تكون وظيفة حكومية ، وقد تكون مهنة مستقلة عن المصالح

الحكومية . فالفرق الذى تمتاز به الوظائف الحكومية عن سائر المهن ليس فى نوع العمل ، بل هو فى كيفية العمل ؛ و بتعبير آخر فى صبغة العمل

إن هذه الحقيقة التى وصلنا إليها من هذه المقارنات مهمة جداً فى حل المسألة التى نحن بصددها : فإذا أردنا أن نعرف الأسباب التى تدفع الشبان المتعلمين إلى الوظائف الرسمية دون سائر المهن — وتؤهلهم إلى تلك الوظائف دون هذه — من العبث أن نبحث عنها بين الأوصاف والقابليات البدنية أو الفكرية أو العلمية ، لأن الأعمال متماثلة فى حد ذاتها فى كلتا الحالتين . والأوصاف البدنية أو الفكرية أو العلمية التى تتوقف عليها هذه الأعمال أيضاً تكون متماثلة بطبيعة الحال : ولهذا السبب يجب ألا نشك أبداً فى أن هذه العوامل هى عاطفية وخلقية واجتماعية من حيث الأساس

فلنبحث إذن : ما هى الأوصاف العاطفية والخلقية والاجتماعية التى تميز الوظائف الحكومية عن سائر المهن ؟

أولاً ، إن الثمرات الاقتصادية التى يجنيها الفرد من الوظائف الحكومية مستقرة مقننة ، بعكس ثمرات سائر المهن ؛ فالوظيفة الرسمية تضمن للموظف مورداً ثابتاً ، فى حين أن سائر المهن لا تضمن له شيئاً من ذلك عادة

فالمهندس الزراعى الموظف ــ مثلاً ــ يتقاضى من خزينة الدولة راتباً معيناً ، لا يتحول بتحول مقدار المحصول ونوعه أبداً : فسواء هطلت الأمطار فى الأوقات اللازمة للزراعة أم لم تهطل ، أو أنقصت نفقات المضخات من

جراء ذلك أم لم تنقص، أو كان المحصول كثيراً أم قليلا، أو كان سعره جيداً أم رديئاً . . . فهو موظف يتقاضى راتباً معيناً لا يزيد ولا ينقص من جراء هذه الأحوال. فالأعمال التى يقوم بها مضمونة الثمرة، لا خطر فيها ولا مجازفة، من حيث النتائج الاقتصادية التى تعود إلى شخصه بصورة مباشرة.

وأما إذا اشتغل ذلك الشخص بأعمال زراعية حرة فى مزرعته الخاصة، فيبقى محروماً من مورد ثابت مقنن؛ فيتأثر فى اقتصادياته من المطر والجراد والحر والبرد، ومن كل العوامل التى تؤثر فى مقدار المحصول ونوعه، وكل العوامل التى تؤثر فى سعر المحصول ورواجه . إنه قد يربح فى سنة من السنين ربحاً كبيراً، وقد يخسر فى سنة أخرى خسارة عظمى؛ فعمله يكون على كل حال غير مضمون النتائج محفوفا بالمخاطر. فترجيح العمل على هذا النمط، على العمل فى نطاق الوظائف الرسمية يتوقف علاوة على المسائل المالية، على نفسية جريئة صبورة لا تتأخر عن المجازفة ولا تجفل من الخسارة، وترجح أن تكسب مبلغاً كبيراً بعد جهود سنوات عديدة وتكبد نفقات كثيرة، على أن تكسب قليلا منذ البداية فى كل سنة بصورة مطردة.

وكذلك الأمر فى رجال الحقوق : فالحقوقى الذى يتوظف فى الدوائر العدلية يتقاضى راتباً مقنناً لا يتحول بتحول عدد القضايا، ولا يتأثر من أهواء أصحاب الدعاوى أو مقررات المحاكم، فى حين أن الحقوقى الذى يشتغل بالمحاماة يقبض أجوراً لا يتحدد مقدارها باطراد، بل يتحول بتحول القضايا التى يتعهد بها؛ ويتأثر من مقررات المحاكم فيها.

وقد يكسب المحامى فى شهر من الشهور أجرة كبيرة ، وقد يمضى عليه بعد ذلك شهور عديدة لا ينال أجرة تقاربها . . . وقد يحصل المحامى بمرور الزمان على شهرة كبيرة وثقة عظيمة تجعله يربح فى كل سنة أضعاف ما يكسبه الحقوقى الموظف ، غير أنه قبل أن يصل إلى هـذه الدرجة من الشهرة لا بد أن يكون قد جازف وعانى كثيراً ، واكتفى مدة من الزمن بمورد قليل بالنسبة إلى ما كان يتقاضاه زملاؤه الموظفون ، ولذلك يمكننا أن نقول : إن الشاب الحقوقى إذا خير بين العمل الرسمى والعمل الحر سيختار أحدهما ، لا حسب قابلياته الفكرية ، بل نظراً إلى ميوله الخلقية .

إن هذه الحالة لا تنحصر فى الأعمال الزراعية والحقوقية وحدها ، بل تشمل كل الوظائف الحكومية على اختلاف أنواعها : فيمكننا أن نقول إن فى هذه الوظائف كلها جاذبية اقتصادية شديدة ، تجذب عدداً كبيراً من الشبان بالراتب المقنن الذى تضمنه لهم بصورة مطردة .

هذا ، ومما يجب الانتباه إليه بوجه خاص أن ميزات الوظائف الرسمية من الوجهة الاقتصادية لا تنحصر فى ثبات الرواتب التى يتقاضاها الموظف خلال قيامه بأعباء الوظيفة ، بل تتعدى هذه الرواتب المقننة إلى رواتب التقاعد «المعاش» التى يتقاضاها الموظف بعد اعتزاله العمل ، ورواتب الأيتام التى يتقاضاها أهله وأولاده بعد وفاته . فالعامل الحر إذا مرض وانقطع عن العمل فقد مورد الرزق الذى كان يعول عليه فقداً تاماً ، وإذا مات لا يخلف لأولاده شيئاً من موارد الرزق غير المبالغ التى قد وفرها ، والأملاك أو الأراضى التى قد تملكها ؛ وأما الموظف الرسمى

فيمتاز عنه بامتيازات كثيرة من هذه الوجهة أيضاً : فإنه يتقاضى راتباً ولو مرض مرضاً يمنعه عن مواصلة العمل مدة من الزمن ، كما يتقاضى راتباً تقاعديا دائميا عندما يتقدم فى السن أو يعتل بعلة لا تترك له مجالا للعمل . وأخيراً يموت وهو مطمئن البال على مستقبل أولاده ، لأنه يعرف أنه سيتقاضون راتبا مقننا بعد مماته .

نرى من كل ذلك : أن الميزات الاقتصادية التى تمتاز بها الوظائف الحكومية عن سائر المهن كبيرة ومتنوعة جداً ، فلا غرابة والحالة هذه إذا جذبت « الوظائف » بميزاتها هذه معظم الشبان

إذ من الطبيعى ألا يعرض أحد عن هذه المزايا الكبيرة ، ما لم يكن فى نفسه طموحاً شديداً نحو الأعمال الحرة ، وميلاً قوياً للمجازفة بالحال فى سبيل الاستقبال

— ٢ —

وهنا لا بد من أن يخطر على البال اعتراض يستوجب الشك فى إصابة الحكم الذى وصلنا إليه آنفاً :

إذا كان الأمر كذلك ، فلماذا لم تعمل الوظائف الحكومية هذا العمل فى البلاد الغربية أيضاً ؟ ولماذا لا يتهافت الناس على وظائف الحكومة هناك كما يتهافتون عليها عندنا ؟

إن هذا الاعتراض يظهر وجيهاً جداً فى أول وهلة ؛ غير أننا إذا فكرنا ملياً فى حياة المهن فى البلاد الغربية ، نجد أن الميزات الاقتصادية التى بحثنا عنها آنفاً لم تكن من خصائص الوظائف الحكومية

وحدها فى تلك البلاد ؛ فهناك يوجد مئات بل ألوف من الشركات والمصانع والمتاجر التى تستخدم عدداً كبيراً من الموظفين الذين يتقاضون أجوراً شهرية أو أسبوعية مقننة ، كمستخدمى الدوائر والمصالح الحكومية التى عندنا . فكل من يلقى نظرة عامة على الشركات والمؤسسات المالية والتجارية والصناعية والزراعية والخيرية الموجودة فى البلاد الغربيــة يجد بينها آلافاً من المؤسسات التي يزيد عدد موظفى كل واحدة منها على مجموع موظفى أكبر قضاء من أقضيتنا ، كما يجد مئات من المؤسسات التى لا يقل عدد موظفى كل منها عن مجموع موظفى أكبر لواء من ألويتنا ، مع جميع موظفى الأقضية التابعة لذلك اللواء . حتى أنه يجد بينهـا عدداً كبيراً من المؤسسات والشركات التى تضاهى وزاراتنا ، بسعة تشكيلاتهـا وكثرة مستخدميها وموظفيها . فيمكننا أن نقول بلا تردد : إن هناك عدداً غير قليل من الشركات الـكبيرة يربو عدد موظفيها على عدد الموظفين المستخدمين فى جميع دوائر الحـكومة العراقية على اختلاف أنواعها

يظهر من هذا كله أن عدد الذين يشتغلون بأشغال حرة ـ مستقلين عن غيرهم ـ بكل معنى الـكلمة ، يؤلفون زمرة صغيرة حتى فى أرقى البلاد الغربية . وإذا لم نشاهد فى تلك البلاد تهافتاً كبيراً على وظائف الحـكومة ، فما ذلك إلا لأن باب التوظف هناك ليس منحصراً فى دوائر الحـكومة ، بل يشمل ألوفاً وألوفاً من المعاهد الخصوصية

ومما يجب أن نلاحظه فى هـــــذا الباب ، أن خدمات هذه المؤسسات لا تشبه وظائف الحـكومة من وجهة « اطراد الرواتب » التى

تضمنها فحسب ، بل إنها تشبهها فى سائر الميزات الاقتصادية أيضاً : فالقوانين الاجتماعيــة الموضوعة فى تلك البلاد — مثلاً — تحتم على الشركات والمؤسسات ، أن تضمن معيشة مستخدميها وموظفيها ، عند ابتلائهم بمرض يؤخرهم عن الشغل ، أو علة تقعدهم عن العمل

كما أنه يوجد هناك عدد كبير من شركات التأمين وصناديق التوفير التى تضمن لأرباب المهن المختلفة — لأنفسهم عند شيخوختهم ، ولعائلاتهم بعد مماتهم — موارد رزق مقننة . وقد سنت الحــكومات الراقية قوانين اجتماعيــة كثيرة ، تحتم على جميع الشركات والمؤسسات أن تشرك مستخدميها وموظفيها بأعمال التوفير والتأمين ، وتضمن لهم بذلك رواتب تشبه رواتب التقاعد من وجوه عديدة

على ذلك نقول : إن الوظائف الحــكومية فى البلاد الغربيــة لا تمتاز عن سائر المهن بأى امتياز اقتصادى كان

فلا غرابة والحالة هذه ، إذا لم تجذب تلك الوظائف الشبان فى تلك البلاد ، كما تجذبهم عندنا

ولهذا السبب نعود ونقول بلا تردد : إن تهافت الشبان المتعلمين على الوظائف ينشأ — فى الدرجة الأولى — من الميزات الاقتصادية العظيمة التى يتمتع بها الموظفون فى بلادنا ، ومن عدم وجود شركات ومؤسسات وتشكيلات تضمن لغير الموظفين طمأنينة اقتصادية تشبه طمأنينة الموظفين . ونعتقد : أن هذه العلة لا يمكن أن تداوى ما لم توجد فى هذه البلاد ، مثل تلك المعاهد والشركات ، ومثل تلك الصناديق والجمعيات ، وما لم تسن مثل تلك الأنظمة والقوانين

— ٤ —

لقد حصرنا الأبحاث التى سردناها إلى الآن ، فى تعيين العوامل الاقتصادية التى تؤثر فى اختيار المهن ، وأظهرنا كيف أن هذه العوامل — فى بلادنا — تقوى روح التوظف عند الشبان

غير أننا لسنا من المعتقدين بأن كل الحادثات الاجتماعية تعلل وتفسر بالعوامل الاقتصادية وحدها ، بل نعتقد بأن هناك عوامل معنوية كثيرة ، قد تكون أعمق أثرا من العوامل الاقتصادية فى تكوين الحادثات الاجتماعية

و إذا بحثنا عن العوامل المعنوية التى تؤثر فى نفوس شباننا ، عند ما يقدمون على اختيار المهنة ، نجدها كلها تنضم إلى العوامل الاقتصادية وتؤيدها فتزيد فى تأثيرها ، وتقوى لذلك روح التوظف عند المتعلمين :

إن العرف العام لا يخلو من التأثير فى نفوس الشبان فى أمر اختيار المهن ، فى جميع بلاد العالم : ففى جميع البلاد نرى أن الرأى العام يربط بعض المهن ببعض الاعتبارات الخاصة ، ويعتبر بعضها من المهن الخسيسة فيحتقرها ، كما يعتبر بعضها من المهن النبيلة فيحترمها . وطبيعى أن النشء الجدد يتأثرون عادة بهذه التقديرات ، ويحتقرون بعض المهن ، فيتباعدون عنها ؛ ويبجلون بعض المهن ، فيتشوقون إلى الانتساب إليها ...

ونرى فى هذا الباب تفاوتاً كبيراً بين أمة وأمة ، وبين مملكة ومملكة ، حتى بين مدينة ومدينة . ولهذا السبب ، كثيرا ما نشاهد أهل بعض المدن يميلون إلى بعض المهن بصورة خاصة ، ويعرضون عن بعض المهن

بصورة واضحة.

وإذا ألقينا نظرة عامة على اتجاه العرف العام فى بلادنا ، نرى أنه يحيط الوظائف الحكومية بهالة جذابة من التجلة والاحترام . ففى بلادنا كما فى كل بلاد الشرق الأدنى يتمتع موظفو الحكومة بسلطة مادية ومعنوية كبيرة ، ويؤلفون طبقة خاصة تسيطر على سائر طبقات الشعب سيطرة شديدة ، فلا تترك فرصة تمر دون أن تنتهزها لإظهار سيطرتها هذه بصورة واضحة . والشعب يهاب الموظفين ، وينظر إليهم بشيء كثير من الغبطة والحسد ؛ ولا سيما أن آثار الأبهة والعظمة التى تحيط بالموظفين الكبار تلفت أنظار الأطفال والشبان ، وتولد فى نفوسهم شوقاً شديداً إلى الوظائف الحكومية ، يفوق جميع أشواقهم الاجتماعية

فعلى ذلك نقول : إن الوظائف الحكومية فى بلادنا تتصف بنوع من المغناطيسية المعنوية ؛ وأن النفوس والقلوب تنجذب نحو هذه الوظائف — بسبب هذه المغناطيسية المعنوية — انجذاباً شديداً

وهذه ظاهرة اجتماعية قديمة العهد ، استمرت فى الشرق الأدنى منذ قرون عديدة ، فتركت آثاراً عميقة فى نفوس بعض طبقات الشعب ، ولا سيما بين المسلمين: إذ أن الوظائف الحكومية اعتبرت مظهراً من مظاهر الحكم ، وصار المسلمون يتمسكون بها تمسكا شديداً ، وأصبح الميل إليها عظيما فى نفوس شبانهم بحكم التقاليد أيضاً

وعندما أحدثت المدارس المنظمة — المؤسسة على نمط المدارس الغربية — فهم الرأى العام ضرورة الدراسة فى هذه المدارس للوصول إلى وظائف الحكومة ، غير أنه ظل غير مدرك وغير معتقد بفائدة هذه

الدراسة للمهن المادية . ولهذا السبب صار الناس لا يرسلون أولادهم إلى المدارس إلا إذا صمموا على إدخالهم فى سلك موظفى الحكومة . لذلك كان معظم الشبان يدخلون المدرسة ، وهم مصممون سلفاً على الانتساب لإحدى مصالح الحكومة

ومن الغريب أن بعض الكتاب والمفكرين يعكسون هذه القضية ، ويعتبرون النتيجة علة : فإنهم يظنون الشبان يتهافتون على الوظائف من جراء دراستهم فى المدارس ، فى حين أن الحقيقة البارزة هى : أنهم يدرسون فى المدارس من جراء نزوعهم إلى الوظائف

إن بعض الذين يظنون هذا الظن ، يتقدمون أحياناً فى طريق التعليل والاستدلال الذى سلكوه بضع خطوات أخرى ؛ ويقولون : إن تهافت الشبان على الوظائف الرسمية ، من نتائج مناهج الدروس وأساليبها ، فمحاربة هذا التهافت لا تتم إلا بتغير هذه المناهج والأساليب

لا نود فى هذا المقام أن نخوض غمار هذا البحث ، لذلك لا نريد مناقشة هذا الرأى طويلاً . غير أننا نظن أن الأمور التى ذكرناها آنفاً كافية لإظهار تعقد هذه المسألة ومبلغ تنوع العوامل التى تؤثر فيها

ولقد رأينا أن أهم هذه العوامل هى اجتماعية واقتصادية ؛ ونعتقد أن هذه العوامل قوية وعميقة جداً ، فلا يمكن العوامل المدرسية أن تؤثر بجانبها تأثيراً مهماً . ولذا نستطيع أن نقول : إن التدابير التى يجب أن تتخذ لمعالجة التهافت المبحوث عنه ، أن تكون اجتماعية واقتصادية قبل كل شىء

إن قلة رغبة الشبان فى الالتحاق بمدارس الزراعة والصناعة ، وعدم تمايز الذين يعودون من المدارس الأوربية والأميركية عن الذين يدرسون فى مدارس البلاد ، من وجهة الالتجاء إلى أبواب الحكومة بقصد التوظف فيها ، لدليل كاف على أن العلة الأصلية فى هذا الباب ليست مدرسية ، وإنما هى اقتصادية واجتماعية

فلا أمل إذن فى تغير هذه الحالة تغيراً محسوساً ، ما دامت الأعمال التى تضمن رواتب ثابتة منحصرة فى خدمة الحكومة وما دامت البلاد محرومة من مؤسسات اقتصادية تسهل للشبيبة المتعلمة العمل خارجاً عن وظائف الحكومة . . . وما دامت محرومة من مؤسسات اجتماعية تزيل الامتيازات الاقتصادية العظيمة التى تميز موظفى الحكومة على أرباب سائر المهن ... لا أمل فى تغير هـذه الحالة تغيراً محسوساً ... حتى ولو فرضنا أن أطفالنا وشباننا أخذوا يدرسون على أيدى أرقى أساتذة الأميركان ، وعلى أرقى أنماط الدراسة المعتادة لديهم

وقصارى القول أن هذه مسألة اجتماعية واقتصادية فى الدرجة الأولى ، فلا يمكن معالجتها دون القيام بمؤسسات وإصلاحات اقتصادية واجتماعية ...

***

توسعنا فى هذا المقال فى شرح العوامل الاجتماعية وإظهارها ، ولم ندخل فى بحث العوامل العائلية . ومما لا جدال فيـه أن تربيتنا العائلية أيضاً تعمل فى هـــذا الباب عملاً مؤثراً : فالأولاد ينشأون بعيدين عن روح المجازفة والميل إلى الاستقلال ، ويبقون متكلين

على أهلهم فى جميع شؤونهم ، حتى فى أمر زواجهم و إدارة بيوتهم

وكم من الشبان من لا يستقلون عن أهلهم حتى بعد الزواج و بعد الأبوة . ويبقون معهم فى دار واحدة ، ولا يتخلصون من تأثير أمهاتهم وجداتهم وخالاتهم ... حتى فى تربية أولادهم

وطبيعى أن من ينشأ بعيداً عن روح الاستقلال بهذه الدرجة ، ومن يتكل على أهله وذويه حتى فى انتخاب رفيقة حياته و إدارة بيته وتربية أولاده بهذه الصورة ... طبيعى أن لا يقدم على اختيار طريق المهن والأعمال الحرة القلقة .. وأن يحاول الالتجاء إلى طمأنينة الوظائف الحكومية ...



القسم الثالث

مقـــالات

حول نظام التعليم فى مصر

نقد نظام التعليم فى مصر (*)

— ١ —

إن أبرز المآخذ التى تلفت أنظار الباحث المحايد — عند ما يلقى نظرة انتقادية عامة على نظام التعليم فى مصر — هو « حرمان المدارس الابتدائية من أساس متجانس متين » فإن الدراسة فى هذه المدارس لا تبتدئ ببداءة « الأعمار المدرسية » ، كما هو شأن المدارس الابتدائية فى سائر أنحاء العالم ، بل تبتدئ سنة أو سنتين بعد ذلك . لأن المدرسة الابتدائية لا تقبل إلا من يعرف القراءة والكتابة ؛ وهذه المعرفة لا تتيسر بطبيعة الحال إلا بالتخرج من رياض الأطفال ، أو بالدراسة فى الصفوف الأولى من المدارس الأولية سنتين أو أكثر ، أو بالدراسة فى المنزل مدة غير محدودة . وإذا تركنا الدراسة المنزلية جانبا ، ولاحظنا الفروق العظيمة الموجودة بين أساليب التعليم والتربية المتبعة فى رياض الأطفال من جهة ، وفى المدارس الأولية من جهة أخرى ، اضطررنا إلى القول بأن « أسس المدارس الابتدائية » فى مصر بعيدة عن « التجانس » بعداً كبيراً . وإذا شبهنا تلك المدارس بالمبانى ، نستطيع أن نقول إنها ليست مشيدة على الأرض المتينة ، بل قائمة على دعائم غير متجانسة ، يختلف بعضها عن بعض اختلافا كبيراً من حيث الطول والعرض والعمق والمتانة

(*) نشر فى مجلة الرسالة فى أوائل سنة ١٩٣٧

لهذا السبب يشاهد بين طلاب الصفوف الأولى من المدارس الابتدائية فروق عظيمة من حيث العمر والمعلومات والقابلية العقلية

من المعلوم أن « عدم التجانس بين الطلاب » من أخطر الآفات التى تعترى « نظام التعليم الجمعى » ومن أكبر المشاكل التى تعقّد مهمة المعلمين الذين يقومون بتدريس عدد غير قليل من الطلاب فى صف واحد وقت واحد . ولذلك نجد أن رجال التربية فى البلاد الغربية يبحثون عن ألف طريقة وطريقة لزيادة التجانس فى الصفوف ، ويسعون دائماً للتأليف بين ضرورات التعليم الجمعى و بين مطالب الفروق الفردية

وأما نظام التعليم الابتدائى المرعى فى مصر — فبعكس ذلك — يزيد هذه المشكلة زيادة هائلة ؛ لأنه يضيف إلى الفروق الطبيعية فروقاً اصطناعية ناشئة عن اختلاف نتائج الدراسة السابقة

إن التخلص من مضار هــذه المشكلة ليس من الصعوبة بمكان : إذ يكفى لذلك تغيير النظام الحالى على أساس « إتمام بناية المدرسة الابتدائية بإيصال أسسها إلى الأرض القوية » ، وجعلها مؤسسة تعليمية قائمة بنفسها ، تتعهد بتعليم وتربية الأطفال منذ بدء أعمارهم المدرسية دون أن تتكل على مؤسسات أخرى فى تعليم القراءة والكتابة

— ٢ —

ومن المآخذ البارزة التى تلفت الأنظار فى نظام التعليم فى مصر هى « اصطباغ رياض الأطفال بصبغة مدرسية واضحة »

ومن المعلوم أن رياض الأطفال تعتبر — عادة — بمثابة معاهد

« تربية قبمدرسية[1] préscolaire » تتعهد بتربية الأطفال « حتى بلوغهم الأعمار المدرسية » بالأساليب الملائمة للأعمار التى تتقدم تلك الأسنان بوجه عام

وأما نظام التعليم المتبع فى مصر فينظر إلى « رياض الأطفال » بنظر « المدارس » تماماً . فإن التعليمات الرسمية المتعلقة بها تحمل عنوان « منهج الدراسة » و « مدارس رياض الأطفال » وتوصل عدد « الدروس » فى الأسبوع إلى الأربعة والثلاثين ، وتكرر كلمات « الدرس » و « الدراسة » و « أوقات الدروس » و « خارج أوقات الدروس » على الدوام ، حتى أنها تنظر إلى « التهذيب » أيضاً كدرس من الدروس ، وتعين « الغرض من تدريس التهذيب للأطفال » ، وتبين كيف يجب أن « تلقى عليهم دروس التهذيب » ، وكيف يجب أن يجرى « تدريس التأمل فى مشاهد الطبيعة »

إن حركة التطور والتقدم السريعة التى حصلت فى ساحة رياض الأطفال منذ بداءة القرن الحالى — ولا سيما بسبب آراء وأعمال دكرولى ومونتسورى — اتجهت على الدوام نحو « تخليص رياض الأطفال من الصبغة المدرسية »

وأعتقد أن أسباب بقاء رياض الأطفال فى مصر بعيدة عن هذا الاتجاه بهذه الصورة تعود فى الدرجة الأولى — إلى كيفية « تكوين المدرسة الابتدائية » إذ من الطبيعى أنه عند ما يطلب من رياض الأطفال أن تهيئ الطلاب إلى المدارس الابتدائية المكونة على الطراز

---

(١) منحوتة من (قبل) و (مدرسية)

الذى ذكرناه آنفاً ـ ويحتّم عليها تعليم القراءة والكتابة والحساب بالقدر الذى تتطلبه المدارس الابتدائية الحالية ـ يتعسر جعلها « دور تربية » أكثر من « بيوت تدريس » ، بل يصبح من الضرورى جعلها « مدارس من نوع خاص » .

إن التعديل الذى يدخل على أسس المدارس الابتدائية ـ وفقاً للاقتراح الذى أدرجناه فى الفقرة السابقة ـ يفسح فى الوقت نفسه مجالاً واسعاً لإصلاح رياض الأطفال وفقاً للنزعات التربيوية الحديثة وجعلها بمثابة « معاهد تربية قبمدرسية » ـ كما تقتضيها النزعات المذكورة ـ أكثر من « مدرسة إعدادية للمدارس الابتدائية » كما هى الآن .

ـ ٣ ـ

غير أن أهم المآخذ التى تؤخذ على نظام التعلم فى مصر هى « الاختلاف العظيم بين الدراسة الابتدائية » وبين « الدراسة الأولية » ؛ إذ أن مناهج هذين النوعين من المدارس المصرية يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كلياً ، ولا توجد بينهما رابطة منظمة تسهل انتقال الأطفال من الواحدة للأخرى ، حتى ولا يوجد تماثل نسبى يساعد على تقريب تأثيراتهما فى نفوس الأطفال .

لنفرض أننا أخذنا جدولين يبين كل منهما خطة الدراسة المتبعة فى كل واحد من هذين النوعين من المدارس ، واستبدلنا فيهما تعبير « اللغة العربية » بتعبير « اللغة البيتية » أو « لغة الأم » ، وعرضنا الجدولين على أحد المربين من غير أن نخبره بماهيتيهما ، فلا نشك فى

أنه عندما يقارن هذين الجدولين بعضهما ببعض ، سيظن أن كل واحد منهما يعود إلى مملكة ، وسيجزم بأن هاتين المملكتين تختلفان اختلافا كليا من حيث الحاجات والتقاليد والنزعات . وإذا أخبرناه بأن هذين الجدولين يعودان إلى مملكة واحدة سيقول بدون تردد : « إذاً يجب أن يكونا عائدين إلى دورين مختلفين من الأدوار التى مرت عليها حياة تلك المملكة » ، وسيظن أن هذين الدورين ينفصل بعضهما عن بعض بتطورات خطيرة وانقلابات عظيمة . وعلى كل حال سوف لا يتصور قط أن هذين الجدولين يمثلان مناهج الدراسة المتبعة فى نوعين من المدارس التى تربى أبناء جيل واحد فى مملكة واحدة ، بل فى مدينة واحدة .

تصوروا جارين يسكنان محلة واحدة ، وافرضوا أن لكل منهما طفلا فى التاسعة من العمر ، غير أن الأول قد أرسل ابنه إلى مدرسة ابتدائية ، فى حين أن الثانى أرسل ابنه إلى مدرسة أولية أو إلى مكتب عام ، ثم قارنوا الدروس التى سيتلقاها كل واحد منهما : تجدوا أن الأول سيخصص ستة فى المائة من أوقات دراسته لتعليم الدين والقرآن ، فى حين أن الثانى سيخصص ٢٨ فى المائة من مجموع أوقات دراسته لنفس الموضوع ، كما أن هذه الأوقات ستصل إلى أربعين فى المائة إذا ذهب الطفل إلى أحد المكاتب العامة . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن الأول سيخصص خمس مجموع أوقات دراسته لتعليم اللغة الإنجليزية ، وسيبدأ بدراسة تلك اللغة قبل أن يبدأ بتعلم قواعد اللغة العربية نفسها ، فى حين أن الثانى سوف لا يتعلم شيئاً منها طول مدة دراسته المقبلة . وعلاوة على كل ذلك فإن الأول سيخصص أكثر من ربع أوقات دراسته

للرسم والأشغال اليدوية والتربية البدنية ، فى حين أن حظ الثانى من هذه التمارين والأعمال سيكون شبيهاً بالعدم .

وإذا لاحظنا مدى تأثير هذه الفروق العظيمة فى عقلية الأطفال ونفسياتهم ، وجب علينا أن نقول : إن نظام التعليم المتبع فى مصر لا يساعد على تكوين « جيل موحد الشعور » .

كان يوجد فى البلاد الغربية أيضاً بعض الفروق بين مناهج الصفوف الابتدائية التابعة للمدارس الثانوية وبين مناهج المدارس الابتدائية المستقلة عنها ؛ غير أن تلك الفروق كانت « طفيفة جداً » بالنسبة إلى الفروق الهائلة التى تشاهد بين مناهج المدارس الابتدائية والأولية فى مصر . ومع هذا قام علماء التربية ورجال السياسة فى تلك البلاد بحملات عنيفة ضد تلك الحالة ، وأثاروا حولها أبحاثاً دقيقة ومناقشات شديدة ، انتهت فى معظم البلاد بتوحيد أسس الدراسة الابتدائية ، وفقا لمبدأ « المدرسة الموحدة » ، ذلك المبدأ الذى يتلخص فى عبارة :

« شعب واحد مدرسة واحدة »

أفليس من الغريب جداً ألا تبدأ فى مصر إلى الآن أية حركة ضد هذا النظام ؟

إننى لا أجهل بأنه تولدت فى مصر منذ مدة حركة مباركة تطالب بتوحيد التربية والتعليم وتعمل فى سبيل ذلك بنشاط وقوة ؛ غير أننى ألاحظ أن أهداف وخطط تلك الحركة المباركة لم تتعدّ حدود « التوحيد بين المدارس الأميرية والمدارس الحرة » ، فى حين أننى أعتقد اعتقاداً جازما بأن هذه الحركة لا يمكن أن تثمر الثمرة الكافية إذا لم تسع لتوسيع

حدود عملها ، فتستهدف فى الوقت نفسه « توحيد أسس الدراسة فى المدارس الأميرية نفسها » .

إن الفرق العظيم بين مناهج المدارس الابتدائية والأولية كان من أول النقائص التى استوقفت أنظارى فى نظام التعليم فى مصر عندما زرت مدارسها للمرة الأولى سنة ١٩٢١ قبل مجيئى إلى العراق ؛ واستمرار هذه الفروق بدون معارضة وانتقاد صار من أهم ما لفت أنظارى عند زيارتى الثانية لها سنة ١٩٣٦

عرضت ملاحظتى هذه عند زيارتى الأولى على وزير المعارف بكتاب خاص . وعندما قدمت العراق علمت أن السلطة الإنجليزية نقلت النظام المبحوث عنه إلى العراق ، فأحدثت مدارس أولية تختلف بمناهجها عن المدارس الابتدائية . وأول الأعمال التى أقدمت عليها — عندما توليت إدارة المعارف العامة هنا — كان القضاء على ذلك النظام: فقد وحدت برامج الدراسة فى السنين الأربعة الأولى توحيداً تاماً ، وجعلت الدراسة الأولية منطبقة على دراسة السنين الأربعة الأولى من المدارس الابتدائية كل الانطباق .

أقدمت على ذلك حينئذ تحت تأثير عقيدة تربيوية اجتماعية ، قبل أن أرى مفعولها فى كثير من البلاد بصورة فعلية ؛ فإن مبدأ «المدرسة الموحدة » كان قد دخل حديثاً فى صلب دستور وايمار فى ألمانيا . غير أن معظم البلاد الأوربية قد ظلت بعيدة عن الأخذ به ، كما أن جميع البلاد الشرقية — بما فيها تركيا — كانت معرضة عنه . إلا أن التطورات التى حدثت فى نظم التعليم العام فى تلك البلاد وسائر البلاد منذ ذلك

التاريخ ، أثبتت تماما أننى كنت مصيباً فى ذلك العمل كل الإصابة .

أما يجب على مصر أيضاً أن تقوم بعملية مماثلة لذلك ، وتعيد النظر فى أسس نظامها التعليمى على مبدأ « توحيد أسس الدراسة » ؟

— ٤ —

ومن الأمور التى يجب أن تلاحظ بوجه خاص أن الفروق العظيمة التى أشرنا إلى وجودها بين مناهج المدارس الابتدائيـة ومناهج المدارس الأولية تقترن بفروق مماثلة بين مدارس المعلمين الذين يتولون شؤون التربية والتعليم فى كل واحد من نوعى هذه المدارس

فإن معلمى المدارس الأولية يتخرجون من دور المعلمين الأولية ، فى حين أن معلمى المدارس الابتدائية يتخرجون من معهد التربية . غير أن الفروق الموجودة بين دور المعلمين ومعهد التربية فى مصر لم تـكن من نوع الفروق الاعتيادية التى تنتج من اختلاف « درجة التحصيل العام » أو « أسلوب الاستعداد المهنى » فحسب ، بل هى من نوع الفروق العظيمة التى تنتج من اختلاف « نوع الدراسة ونزعتها » و (نوع الثقافة التى تتولد منها) ، وذلك لأن دور المعلمين الأولية تستند على المدارس الأولية فالمدارس الأولية الراقية وتستمر على خططها ونزعاتهـا ، فى حين أن معهد التربية مستند على المدارس الابتدائية والثانوية ويستمر على خططها ونزعاتها

لا أود فى هذا المقام أن أتطرق إلى خطط ومناهج كل من معهد التربية ودور المعلمين الأولية ، وأبدى رأيى فى هذه الخطط والمناهج

نفسها ؛ بل أود أن ألفت الأنظار إلى الفرق العظيم بين نوع الثقافة واتجاه العقلية التي تستند عليها وتتوصل إليها كل واحد منهما . وأقول : إن الفروق العظيمة التي شرحنا وجودها بين مناهج الدراسة الابتدائية والأولية تشتد وتتقوى بصورة هائلة ، خلال تطبيق تلك المناهج من جراء الهوة العميقة بين معاهد معلمي المدارس الابتدائية والأولية . ولهذا السبب تصل « ثنائية التربية والتعليم فى مصر » إلى أقصى الدرجات التى يمكن أن يتصور الإنسان وجودها فى مملكة واحدة

كثيراً ما تصفحت التقارير التى قدمها الخبراء الفنيون الذين استقدمتهم الحكومة المصرية للاسترشاد بآرائهم فى إصلاح معارفها ، وأردت أن أطلع على رأيهم فى هذه الثنائية ، ولو من خلال التقارير التى قدموها ، وعلمت أنهم لاحظوا هذه الثنائية ، غير أنهم لم يبدوا أى اعتراض عليها . ويغلب على ظنى أن السبب فى ذلك كان اعتقادهم بأن هذه الأمور تتعلق بتقاليد مصر ونزعاتها التى لا تجوز المناقشة حولها . لأنهم قسموا النظام التعليمى فى مصر إلى قسمين ، عنونوا أحدهما بعنوان « المدارس التى على النمط الأوربى » واكتفوا بإبداء بعض الملاحظات لإصلاح كل واحد من هذين النظامين على حدة . غير أننى أرى من الضرورى أن نتساءل قبل كل شىء هل يجوز أن يكون فى مملكة واحدة نظامان من المدارس ، أحدهما على « نمط أوربى » والآخر على « نمط محلى أو غير أوربى »

أعتقد أن ذلك مما لا يجوز بوجه من الوجوه . فعلى مصر أن تأخذ من الأنماط الأوربية ما يلائم حالاتها وحاجاتها ، وتوحد نمطاً قو...

خاصاً بها . فلا يجوز لها قط أن تؤسس صنفاً من المدارس « على النمط الأوربى » بجانب صنف آخر يبقى على نمط غير أوربى . وإذا كان لوجود هذين النمطين بعض المستوجبات والمبررات فى بدء تأسيس المعارف فلا يمكن أن يكون لبقائهما أى موجب بعد أن وصلت مصر إلى هذه المرحلة من مراحل نهوضها ، وبعد أن صارت تحكم نفسها بنفسها

يظهر أن مصر ألفت هذا النظام المزدوج منذ مدة طويلة . وربما كانت هذه الألفة الطويلة من أهم الأسباب التى حالت دون انتباه مفكرى مصر إلى أضرار هذا النظام ، ودون إقدامهم على تغييره

غير أننى أعتقد بأن إعادة النظر فى أسس النظام التعليمى فى مصر على مبدأ « توحيد أسس الدراسة » أصبحت من أهم الإصلاحات الضرورية لمصر فى بدء نهضتها السياسية والاجتماعية الحديثة . فإن بقاء نظام التعليم على ما هو عليه من (الثنائية) dualité يكون خطراً على وحدة الشعور التى يجب أن تسود فى البلاد

قد يقول قائل : لا خوف على وحدة الشعور فى مصر أبداً ؛ لأن هذه الوحدة قد تجلت بأجلى مظاهرها خلال كفاح المصريين الطويل ضد الحماية والاستعمار ؛ غير أننى أقول بأن (وحدة الشعور) التي عملت عملها خلال ذلك الكفاح كانت (وحدة) من نوع خاص تكونت تجاه عدو مادى وخارجي استمر فى إرهاق نفوس الجميع مدة تنيف على نصف قرن . أما الآن فستدخل مصر فى حياة كفاح جديدة تتطلب النضال فى سبيل إصلاح النقائص الداخلية وضمان التقدم فى

جميع مناحى الحياة

إن وحدة الشعور التى تكونت وتجلت خلال الكفاح السياسى لا تلبث أن تندثر فى هذا النضال الإصلاحى ، إذا لم تغذ بتربية موحدة مستندة على نظام تعليمى موحد

ولذلك أقول : إن إعادة النظر فى أسس نظام التعليم أصبح من الواجبات التى تترتب على مصر فى مستهل حياة النهوض التى دخلتها الآن ...

— ٥ —

هذه ملاحظات تتعلق بأسس نظام التعليم فى مصر أبسطها أمام الرأي العام المستنير بكل احترام وصراحة و إخلاص . وأرجو أن لا يعتبرنى أحد متطفلاً على مصر بهذه الملاحظات ، فإنى عربى صميم أدين بدين العروبة بكل جوانحى ، وأهتم بمصر بقدر ما أهتم بسورية والعراق .

ولا أكون مغالياً إذا قلت : إننى أهتم بمصر أكثر مما أهتم بسورية والعراق ، لأننى أعرف أن مصر — بحسب أوضاعها العامة — أصبحت (القدوة المؤثرة) على العالم العربى بأجمعه . فأعتقد لذلك أن كل تقدم يحصل فى مصر لا يخلو من النفع لسائر البلاد العربية ، كما أن كل نقص يعيش ويستمر فى مصر لا يخلو من ضرر العدوى إلى سائر البلاد العربية

فكل خدمة تسدى إلى مصر تكون كأنما أسديت إلى سائر البلاد العربية بأجمعها

معارف مصر (*)

فى حولية المعارف الأممية

حمل إلىّ البريد ، قبل يومين ، الحولية الأممية التى نشرها مكتب التربية الأممى ، عن التربية والتعليم فى جميع أنحاء العالم خلال سنة ١٩٣٩

عند ما أخذت أقلب صفحاتها للتعرف بها تعرفاً إجمالياً — استعداداً لدرسها درساً تفصيلياً فيما بعد — توقفت فى بعض فصولها أكثر من غيرها وقبل غيرها ؛ وإن الفصل الخاص بمصر (ص ١٨٠ إلى ٢٠١) كان من جملة تلك الفصول بطبيعة الحال

وما كدت ألقى نظرة سريعة على الصفحتين الأوليتين من هذا الفصل ، وأستعرض الأرقام الإحصائية المدرجة فيهما ... حتى لاحظت فيهما ما يثير الضحك والألم فى وقت واحد

يفهم من هذه الإحصائية أن مدارس الأطفال فى مصر تربى ٢٤٤٨ طفلاً ، والمدارس الابتدائية الأميرية تعلم ٢٩٧٧٥ تلميذاً ، والمدارس الابتدائية الخصوصية تجلس على كراسيها ٥٣٤٨٩ من التلاميذ ، وهذا هو كل ما فى مصر من المدارس الخاصة بتعليم الأطفال ـ قبل بلوغهم سن الدراسة الثانوية ـ حسب ما يظهر من هذه الإحصائية ...

لو لم أكن أعرف حالة المدارس المصرية معرفة سابقة ، لكنت مضطراً إلى تكوين فكرة عامة عن المدارس المصرية مستنداً إلى أرقام هذه

(*) نشرت فى مجلة الرسالة ، فى أوائل سنة ١٩٤٠

الإحصائية وحدها ولقلت حالاً : ما أتعس مصر ، وما أشقى أطفالها ...
لأن هذه الأرقام تدل على تأخر فظيع ، لا بالنسبة إلى الأمم والدول الأوربية والأميركية فحسب ، بل بالنسبة إلى الأمم والدول الشرقية نفسها ؛ ولا بالكمية النسبية فحسب ، بل بالكمية المطلقة أيضاً ...
فإن العراق يسبق مصر — فى هذا المضمار — بمراحل عديدة ، وأما إيران فتسبقها بعشرات المراحل نظراً إلى هذه الأرقام ...

فإن عدد طلاب المدارس الابتدائية الأميرية فى العراق يناهز ثلاثة أمثال طلاب تلك المدارس فى مصر — مع أن عدد نفوس العراق لا يبلغ ثلث نفوس مصر . وأما عدد طلاب المدارس الابتدائية فى إيران ، فلا يقل عن ثمانية أمثال طلاب مصر ، مع أن عدد نفوسها أقل من نفوس مصر على كل حال ...

ولا مجال للشك فى أن كل من يراجع الحولية الأممية المذكورة من الأوربيين والأمريكيين ، سيلاحظ هذه الملاحظة ... وسيقول : ما أفدح هذا التأخر الأليم فى بلاد غنية مثل مصر ، وفى شعب عريق فى الحضارة مثل المصريين !

***

قد يقول البعض ممن يقرأون هذه الأسطر ، لا بد فى أن يكون هناك خطأ فى الأرقام . ولا يستبعد أن يكون هذا الغلط متأتياً من نقص المعلومات التى جمعها مكتب التربية الأممى عن المدارس المصرية ؛ غير أن هناك ما ينفى هــــذا الاحتمال نفياً باتاً : لأن الفصل الذى يرافق إحصائية المعارف فى مصر لسنة ١٩٣٩ ، ما هو إلا تقرير رسمى

رفعه مندوب الحكومة المصرية الدكتور محمود فهمى — كما هو مصرح به في أسفل الصفحة ١٨٢ من الحولية

فلا يحق لأحد أن يشك والحالة هذه فى صحة الأرقام المدرجة هناك.

ومع كل هذا ، فأنا أعرف أن النتيجة التى يصـــل إليها الباحث — فى هذه الأرقام — لا توافق الحقائق الراهنة بوجه من الوجوه ... أنا أعرف أن هذا المظهر الغريب الذى تظهر به معارف مصر — فى مثل هذه الإحصائيات — يعود إلى سبب مهم ، كنت لفتُّ إليه الأنظار على صفحات (الرسالة) قبل نحو ثلاث سنوات

إن نظم التعليم المرعية فى مصر لا تفهم من تعبير « المدرسة الابتدائية » ما يفهمه — رجال التربية والتعليم وجميع الناس على حد سواء — فى جميع أنحاء العالم ... فإن المدرسة الابتدائية فى مصر مدرسة من نوع خاص وهى مؤسسة غريبة شاذة من وجوه عديدة ...

كنت انتقدت أوضاع هذه المدارس بشدة فى المقالة التى نشرتها فى العدد ١٨٧ من مجلة الرسالة — بتاريخ ١ فبراير سنة ١٩٣٧ — وبعنوان « نقد نظام التعليم فى مصر » وكنت شرحت المحاذير الجوهرية التى تتأتى من الاستمرار على تلك النظم ...

وما كنت أتصور عندئذ ، أن كل شىء سيبقى على حاله ، وسيؤول إلى ظهور مصر بهذا المظهر الغريب ... فى الحولية الأممية ... بعد ثلاث سنوات ...

التعليم الالزامي في مصر (*)

ملاحظات هامة حول مكافحة الأمية

قرأت فى مجلة مصرية مقالا لأحد الأساتذة يقول فيه : « إن تقارير مفتشى التعليم ومراقبيه أظهرت فى السنين الأخيرة شيئاً جديداً لم يكن ملحوظاً من قبل ، وهو أن الأولاد الذين يمارسون الزراعة فى الحقل ، أو الصناعة فى المعمل ، أو التجارة فى السوق ، من متخرجي المدارس الإلزامية ، لا تكاد تمضى عليهم أربعة سنوات أو خمس حتى ينسوا القراءة والكتابة ، وتمحى من ذاكرتهم البقية الباقية من الحروف الأبجدية ، فيعودون بذلك إلى الأمية مرة أخرى ... »

لم أطلع على نصوص التقارير التى يشير إليها صاحب المقال ، فلا أعرف تفاصيل ما لاحظه المفتشون فى هذا الباب . ومع ذلك لم أجد في هذه النتيجة شيئاً يستوجب الاستغراب ، نظراً إلى ما أعرفه عن الظروف المحيطة بالتعليم الإلزامي فى مصر من جهة ، وعن التجارب التى مرت على الأمم الغربية فى هذه القضية من جهة أخرى .

لا أشارك الكاتب فى الأسباب التى يعزو إليها هذه النتيجة ؛ كما لا أوافقه على الوسائل التى يقترحها لمعالجة القضية . على أننى لا أرى لزوماً لمناقشة الآراء الواردة فى المقال المبحوث عنه ؛ بل أرجح أن أبحث عن

(*) نشرت فى مجلة الرسالة سنة ١٩٣٨

القضية من « أساسها » ، بقطع النظر عن آراء الكاتب فيها .

— ١ —

يظن الكثيرون أن « تعليم القراءة من الأمور البسيطة » التي يستطيع أن يقوم بها كل من « يعرف القراءة والكتابة » ، وبالأحرى كل من يعلم شيئاً عن « مبادىء أصول التدريس » ، في حين أن هذا التعليم من الأعمال الدقيقة المحفوفة بالمزالق الكثيرة التي لا يمكن تجنبها إلا بيقظة متواصلة وتمرين خاص ؛ لأن « تعليم القراءة » لا يعني « تعويد الطالب على قراءة بعض الكتب المعينة » ، بل يعني « إكساب الطالب مقدرة على قراءة أي كتاب كان » .

ومع ذلك ، فكثيراً ما نجد أن المعلمين لا يقدرون خطورة هذا المبدأ حق التقدير ؛ فيوجهون جهودهم إلى تعليم القراءة من الكتب المدرسية المخصصة لهذا الغرض ، دون أن يمرنوا الطلاب على القراءة السريعة بوجه عام . في حين أن الطلاب كثيراً ما يتعلمون قراءة تلك الكتب على طريقة الاستظهار ، دون أن يتعبوا أنظارهم وأذهانهم بتتبع الكلمات المطبوعة في سطورها . وكثيراً ما ينخدع المعلمون بسرعة هذه القراءة ، فلا ينتبهون إلى أن الطالب قد قرأ معظم ما قرأ عن ظهر الغيب دون ملاحظة الكتاب . وهذه الحالة تفشو بوجه خاص عندما يكون الصف مزدحماً بالطلاب ، وعندما يتمشى المعلم في تدريسه على طريقة ميكانيكية لا نصيب فيها إلى اليقظة والاهتمام . يقرأ المعلم العبارة بنفسه بصوت جهوري ، ثم يطلب قراءتها من أحد الطلاب ، ثم من ثان ، فثالث ،

فرابع ... ويكرر هذه العملية عشرات المرات . وكثيراً ما ينصرف أنظار القسم الأعظم من سائر الطلاب — خلال هذه القراءة وهذا التكرار — عن أسطر الكتاب إلى أشياء أخرى . غير أن آذانهم تبقى معرضة إلى تأثير الألفاظ التى يلفظها المعلم ويكررها سائر الطلاب بطبيعة الحال . وإذا ما تكررت قراءة العبارات مراراً ، يكون هؤلاء الطلاب قد حفظوا الشيء الكثير منها عن طريق السمع . وإذا ما جاء دورهم فى القراءة أخذوا يقرأونها « قراءة ظاهرية » ، تكون حصة النظر فيها محدودة جداً ؛ ويكون العامل الأصلى فى سرعتها هو الحافظة السمعية وحدها .

ولذلك كثيراً ما نرى بعض الطلاب « يقرأون دون أن ينظروا » ؛ وإذا ما طلب إليهم أن يبدأوا القراءة من محل غير المحل المعتاد يضطرون إلى التهجى ، فيقرأون بتلعثم وتردد وبطء . غير أنهم إذا ما تمكنوا من قراءة الكلمة الأولى بعد هذا الجهد فتذكروا الكلمة التى تليها ، أخذوا يستعينون بذاكرتهم السمعية ، فصاروا يقرأون ما بعدها بسرعة واسترسال . وكثيراً ما لا ينتبه المعلمون إلى « حقيقة الأمر » فى هذه القراءة الظاهرية وينخدعون بهذه السرعة ، ويظنون أنهم نجحوا فى تعليم القراءة .

شاهدت هذه الحالة فى عدد غير قليل من المدارس ، فى دروس مئات من المعلمين . وما أعرفه عن مدارس التعليم الإلزامي فى مصر يخولنى حق الجزم بأن هذه الحالة ليست من الأمور النادرة هناك أيضاً .

وعندما تكون طريقة تدريس القراءة مشوبة بهذه الصورة بنواقص وشوائب كثيرة ، فلا حاجة للبيان بأن عدداً غير قليل من الطلاب

عند ما ينتهون من الدراسة الإلزامية لا يكونون قد تعلموا القراءة بكل معنى الـكلمة ؛ بل يكونون قد تعلموا قراءة بعض الـكتب قراءة لم تخرج من دور التهجى والتردد إلا بإعانة الذاكرة السمعية . فهل من مجال للاستغراب ، إذا ما فقد هؤلاء خلال بضع سنوات ما كانوا قد اكتسبوه من المقدرة السطحية فى القراءة الميكانيكية ، فعادوا إلى الأمية بصورة تدريجية ؟ فإذا أردنا أن ننجو من هـذه المزلقة الأليمة ، يجب علينا أن نهتم بإصلاح طرق تعليم القراءة ، ونسعى إلى حمل الطلاب على قراءة كتب متنوعة ، فنتجنب كل ما من شأنه أن يجعل القراءة ميكانيكية وظاهرية ...

— ٢ —

على أنى أصرح بأن كل ذلك أيضاً لا يضمن معالجة المشكلة التى نبحث فيها ، معالجة قطعية ؛ لأن (مقدرة القراءة) فى حد ذاتها ، ليست من الأمور التى ترسخ فى النفس بمجرد اكتسابها . بل هى من القابليات التى لا تعيش وتنمو إلا بالعمل والتـكرار والمران . إنها من القابليات التى تضعف وتتلاشى شيئاً فشيئاً ، عند ما تبقى (عاطلة)، ولا تجد مجالاً للعمل بصورة متواصلة ...

افرضوا طالباً مجتهداً ونبيهاً ، قد تعلم القراءة بصورة جيدة ، فأصبح قادراً على قراءة الـكتب بدرجة مرضية . ثم تصوروا أن هذا الطالب ترك القراءة فعلاً بعد خروجه من المدرسـة ، فقد مضى عليه عدة سنوات

دون أن يقرأ شيئاً ، ودون أن يجد فى بيئته دافعاً يدفعه إلى استعمال قابلية القراءة التى كان قد اكتسبها قبلاً . لا شك فى أن هذه القابلية سوف لا تحافظ على قوتها مدة طويلة من الزمن ، بل ستكون عرضة للضعف بصورة تدريجية . وسيزداد هذا الضعف على مر السنين ، فيعود صاحبها إلى دور القراءة بالتهجى كالمبتدئين . وإذا استمر الحال على هذا المنوال مدة أخرى ، فسيفقد قابلية القراءة التى كان اكتسبها فى المدرسة ، وسيعود إلى الأمية مرة أخرى

وهذا هو ما يحدث فى الحياة الاعتيادية فى كثير من الأحيان . ينتهى الطفل من التعليم الإلزامى فيترك المدرسة ويذهب إلى الحقل أو المعمل للاشتغال مع والديه . ولا يجد هناك فرصة لتغذية القابلية التى كان اكتسبها ، ولا يشعر بدافع يدفعه إلى قراءة شىء يحرك ويجدد تلك القابلية ، فينسى فى حياته الجديدة ، بصورة تدريجية كل ما كان اكتسبه فى حياته المدرسية

إن القول بان « التعليم فى الصغر كالنقش فى الحجر » بصورة مطلقة ، لا يتفق مع الحقائق الراهنة : فإن الدماغ ليس من نوع الأحجار الجامدة التى تحافظ على كل ما ينقش عليها . فالقابليات التى يكتسبها الدماغ ، لا تشبه النقوش التى تحفر على الحجر بوجه من الوجوه . ولا سيما دماغ الطفل ، فإنه يمتاز بمرونة كبيرة ، يكتسب بسرعة ، غير أنه قد يفقد أيضاً بسرعة

هذه حقيقة هامة ، يجب أن نضعها نصب أعيننا عند ما نفكر فى أمر التعليم الإلزامى ومكافحة الأمية . يجب علينا أن نهتم بتغذية قابلية

القراءة وتقويتها — بعد المدرسة — بقدر ما نهتم بتوليدها وتنميتها فى المدرسة . يجب علينا أن نتوسل بشتى الوسائل التى تدفع إلى القراءة — بعد الانتهاء من الدراسة الإلزامية — خلال مزاولة أعمال الحياة الاعتيادية ...

وإلا وجب علينا ألا نستغرب ، إذا ما وجدنا (قابلية القراءة) التى بذلنا كل تلك الجهود فى سبيلها ، أخذت تندثر وتتلاشى شيئاً فشيئاً . و (الأمية) التى قضينا كل تلك الأوقات فى سبيل مكافحتها ، داخل المدرسة وفى سن الطفولة ، عادت إلى الحكم بعد مدة ، فاستولت على النفوس تدريجاً فى ساحة الحياة وفى سن الرشد والشباب

إن تجارب الأمم الغربية — المسطورة فى تواريخ معارفها — تؤيد الملاحظات النظرية التى سردناها آنفاً : فإن رجال معارف تلك الأمم أيضاً كانوا اصطدموا بالمشكلة التى بحثنا عنها فى بدء انكبابهم على تعميم التعليم ومكافحة الأمية ؛ وهم أيضاً كانوا لاحظوا — عندئذ — أن معظم الطلاب الذين يتخرجون من المدارس الابتدائية ويدخلون معترك الحياة ، ينسون بصورة تدريجية الكثير مما كانوا تعلموه فى المدرسة خلال سنى التعليم الإلزامى ، وكثيراً ما يصل بهم الأمر إلى درجة نسيان الأبجدية

إن هذه النتيجة ظهرت للعيان ، على وجه أخص عند ما أخذوا يفحصون معلومات الراشدين الذين يبلغون السن العسكرية ويدخلون الثكنات . فقد وجدوا بين هؤلاء الجنود عدداً غير قليل من الذين لا يستطيعون أن يقرأوا شيئاً على الرغم من أنهم كانوا قد تعلموا القراءة

والكتابة — فى طفولتهم — فى المدارس الابتدائية التى داوموا فيها
ولذلك أخذوا يبذلون الجهود الكبيرة لمعالجة هذه المشكلة ،
ويتوسلون بوسائل شتى لتوقى هذه النتيجة .

وكان من جملة الوسائل التى توسلوا بها إنشاء دروس ومدارس تجمع الراشدين أيام الأحد ، أو أحد ليالى الأسبوع ، طول السنة ، أو خلال بعض الأشهر منها ، بقصد « تكرار » و « ترسيخ » المعلومات التى كانوا اكتسبوها خلال دراستهم الابتدائية .

إن الألمان الذين كانوا أسبق أمم الغرب إلى تطبيق نظام التعليم الإلزامى أحدثوا مثل هذه الدروس منذ القرن الثامن عشر ، وجعلوا المواظبة عليها من الأمور المحتمة على كل فرد منذ أنتهائه من الدراسة الابتدائية حتى دخوله الخدمة العسكرية .

إن كثيراً من الأمم الغربية حذت حذو الألمان فى هذا الباب ، فى القرن التاسع عشر ، وأنشأت مثل هذه الدروس والمدارس تحت أشكال وأسماء مختلفة .

فى الواقع أن الحاجة إلى التوسل بمثل هذه الوسائل قد زالت من من الغرب ، نظراً إلى انتشار القراءة والكتابة بين جميع الطبقات ، وازدياد حاجة الناس إليها فى كل البيئات ، وفى جميع نواحى الحياة ، وانتشار الكتب التى تلذ الناس وتفيدهم مع ازدياد المكتبات التى أصبحت فى متناول أيديهم . فإن كل ذلك لم يترك لزوماً — فى البلاد الغربية — لإدامة الدروس والمدارس التى كانت تستهدف «التكرار» و «الترسيخ».
ولذلك حدث تطور عظيم فى أهداف الدروس والمدارس الخاصة بالراشدين .

غير أن الأهداف الحالية والتطورات الأخيرة يجب ألا تنسينا الغرض الأصلي الذي كان استوجب إنشاء مثل هذه الدروس والمدارس . ويجب أن نلاحظ على الدوام أن تلك الدروس والمدارس لعبت دوراً هاماً في ضمان نجوع التعليم الإلزامي ، ومكافحة الأمية في عهودها الأولى ...

* * *

أعتقد أن الملاحظات الآنفة الذكر تكفي لإظهار أنواع الواجبات التي تترتب على وزارات المعارف التي تهتم بأمر التعليم الإلزامي ومكافحة الأمية :

يجب عليها أن تسعى لتحسين طرق تدريس القراءة ، وتدريب المعلمين للقيام بأعباء هذا التدريس خير قيام . كما يجب عليها أن تتخذ التدابير اللازمة لإيجاد سلسلة كتب ونشرات ملائمة لحاجات الناس وميولهم ، على اختلاف مهنهم وبيئاتهم . ويجب عليها أن تتوسل بوسائل متنوعة لنشر تلك الكتب بين الناس ، لتسهيل تغذية رغبة المطالعة في نفوسهم . وأخيراً يجب عليها أن تتوسل ببعض الوسائل التي تضمن اجتماع الشبان في المدرسة من حين إلى حين ، بعد انتهائهم من سني التعليم الإلزامي لإدامة علاقتهم بالدرس والمطالعة بصورة منتظمة . وإذا لم تفعل ذلك يجب أن تعلم جيداً بأن الجهود التي تبذلها والنفقات التي تنفقها في سبيل نشر التعليم في الأرياف وبين جميع طبقات الناس ، لا تثمر الثمرة الكافية ، ولا يستبعد أن يذهب معظمها هباءً منثوراً

أنتهز هــذه الفرصة لألفت أنظار وزارات المعـارف فى البلاد ـ ولا سيما فى البلاد العربية وخصوصاً فى مصر ـ إلى هذه الواجبات التى تترتب عليها لإتمام مهمتها فى نشر التعليم ومكافحة الأمية بصورة فعلية .

قلت : وخصوصاً فى مصر ... لأنها هى المملكة العربية الوحيدة التى استطاعت أن تسن قانونا للتعليم الإلزامى ، وأن تضع خطة عملية لتنفيذ أحكام ذلك القانون ، وتحقيق نشر التعليم بين جميع طبقات الناس وفى جميع أنحاء البلاد .



تعليم اللاتينية واليونانية

يدعو منذ مدة كبير من كبار قادة الفكر فى مصر ، إلى إدخال اللاتينية واليونانية فى مناهج المدارس الثانوية ؛ ويرى أن ذلك من ضرورات الثقافة العامة الراقية التى يجب أن تصبو نفوسنا إليها . ولقد انتقدت هذا الرأى بسلسلة مقالات نشرتها فى مجلة « الرسالة » سنة ١٩٣٨ . ورأيت أن أثبت فيما يلى القسم المتعلق بـ « جوهر المسألة » من المقالات المذكورة بقطع النظر عن أقسامها الأخرى .

— ١ —

يثير الدكتور طه حسين فى كتابه (مستقبل الثقافة فى مصر) مسألة « اللاتينية واليونانية » بشكل يستلفت الأنظار ويستدعى الاهتمام :

يستهل كلامه الطويل عن هذه المسألة (ص ٢٨٥ — ٣٠٢) بقوله « إن وزارة المعارف لا تريد أن تقف عندها ولا أن تفكر فيها ، لأنها غريبة بالقياس إليها ، بل هى غريبة شاذة بالقياس إلى الكثرة العظمى من المثقفين المصريين مع أنها فى نفسها ، من أوضح المسائل وأجلاها ... »
ثم يستعرض الأدوار التى مرت على هذه المسألة فى مصر ، ويشرح بإيجاز كيف « أن صاحب المقام الرفيع على ماهر باشا كان قد شعر بخطر هذه المسألة وهم بحلها » عند ما كان وزيراً للمعارف . فقد بدأ بإدخال اللاتينية واليونانية فى بعض المدارس الثانوية ، وأقر تعليم هاتين اللغتين

فى الجامعة — بالقياس إلى كلية الآداب والحقوق — غير أنه لم يمض زمن طويل على ذلك ، حتى ألغيت اللاتينية واليونانية من المدارس الثانوية وقام « صراع عنيف حول إقرار اللاتينية بالقياس إلى كلية الحقوق ، وانتهى هذا الصراع بانتصار خصوم اللاتينية ... »

يصف الدكتور طه حسين « الحالة الحاضرة » التى نجمت عن ذلك بأشد أوصاف اللوم وأعنفها ؛ فيبذل فى حديثه كلمات « المضحك ، المخجل ، المخزى ... » ويوصل الأمر إلى درجة استعمال ألذع التعبيرات وآلمها من « الرضاء بالهوان » إلى « الاستخذاء أمام الأوربيين » و « الاطمئنان إلى الخزى المبين » ...

وذلك لأنه يعتقد بضرورة اللاتينية واليونانية للثقافة العالية ، ويعبر عن اعتقاده هذا بكلمات قاطعة فيقول :

« أنا مؤمن أشد الإيمان وأعمقه وأقواه ، بأن مصر لن تظفر بالتعليم الجامعى الصحيح ، ولن تفلح فى تدبير مرافقها الثقافية الهامة ، إلا إذا عنيت بهاتين اللغتين ، لا فى الجامعة وحدها ، بل فى التعليم العام قبل كل شىء (ص ٢٨١) لأن اللاتينية واليونانية أساس من أسس العلم والتخصص (ص ٢٨٥) فيجب أن تفرضا على كل من يريد العلم الخالص والتخصص فيه (ص ٢٧٦) و « لأن التعليم العالى الصحيح لا يستقيم فى بلد من البلاد الراقية إلا إذا اعتمد على اللاتينية واليونانية على أنهما من الوسائل التى لا يمكن إهمالها والاستغناء عنها .... » (ص ٢٩٢) .

ولهذا السبب ، يوجه الدكتور إلى معارضيه السؤال التالى ، ويجيب عليه بالملاحظات التى تليه :

« والسؤال الذى يجب أن نلقيه وأن نجيب عنه فى صراحة وإخلاص وفى وضوح وجلاء هو هذا السؤال : أنريد أن ننشئ فى مصر بيئة للعلم الخالص تشبه أمثالها فى البيئات العلمية فى أى بلد من البلاد الأوربية الراقية أو المتوسطة أم لا نريد ؟ فإن كانت الثانية فقد خسرت القضية ، وليست مصر فى حاجة إلى يونانية ولا إلى لاتينية ، وليست مصر فى حاجة إلى الجامعة وإلى كلياتها ، بل حسبها أن تعود إلى عهدها أيام الاحتلال ، وأن تسير سيرة المستعمرات وتكتفى ببعض المدارس العالية لتخريج من تحتاج إليهم من الموظفين . وإن كانت الأولى فقد ربحت القضية ، ولا بد من العناية بهاتين اللغتين لا فى الجامعة وحدها ، بل فى المدارس العامة أيضاً[1] (٢٨٨)

يظهر من هذه العبارات أن الدكتور يعتبر هاتين اللغتين من لوازم الجامعة الأساسية ، ويدعى أن عدم العناية بهما لا يختلف كثيراً عن طلب

---

(١) يستعمل الدكتور طه حسين فى الفقرات التى نقلناها آنفاً ، وفى سائر الأقسام فى كتابه تعبيرات (التعليم العام والمدرسة العامة) ، يعني (التعليم الثانوى والمدرسة الثانوية) فيخرج على المعقول والمألوف) فى وقت واحد ، باستعمال هذه التعبيرات ـ على هذا المنوال ـ استعمالا مخالفاً لمعانيها اللغوية من جهة ، ولمعانيها الاصطلاحية من جهة أخرى . نظن أن الدكتور أراد أن يقتدى بالانكليز الذين يسمون نوعاً من مدارسهم الثانوية بمثل هذا الاسم Public School غير أننا نود أن نلفت الأنظار إلى أن هذا الاسم عندهم من المواريث التاريخية التى لم تعد تنطبق على مسمياتها بوجه من الوجوه . لأنهم كانوا سموا التعليم فى تلك المدارس باسم (التعليم العام) تمييزاً له (من التعليم الخاص) الذى كان يجرى فى بيوت الخواص على أيدى معلمين خاصين ، وذلك قبل أن تتولد فكرة التعليم العام بالمعنى الذى نفهمه الآن

فاذا كانت التقاليد الانكليزية المؤسسة فى هذا الباب ، تحمل القوم على الاستمرار فى استعمال هـذا الاسم الموروث من سالف القرون ، بالرغم من عدم مطابقته لمسماه الحاضر ، فهل يجوز لنا نحن أن نقتدى بهم فى مثل هذه التسميات الشاذة ؟

إلغاء الجامعة نفسها ، ويرى بأن ذلك لا يجوز إلا إذا طُلب من مصر أن نعود إلى عهدها أيام الاحتلال وأن تسير سيرة المستعمرات ...

وقد يخطر على بال القارئ أن يسأل مستغرباً : إذا كانت المسألة بهذه الدرجة من الوضوح والجلاء فكيف وجدت هذه المقاومة وهذا الازورار فى دوائر المعارف ومحافل المثقفين ؟ إن الدكتور يبدى هذا الاستغراب فيقول : ومن أغرب الأشياء فى نفسى وأبعدها عن فهمى ألا يفطن لها ولا يهتدى إليها الذين ينهضون بشئون مصر ويقومون على تدبير الأمور فيها ، والذين يشرفون على التعليم فيها بنوع خاص ... ص (٢٨١)

يبحث الدكتور — مع هذا — عن أسباب هذه المقاومة عدة مرات ، فيعزوها مرة إلى عوامل عرضية مثل استياء الإنكليز من انتخاب معلمى هاتين اللغتين من الفرنسيين والبلجيكيين (ص ٢٧٥) ، أو كيد أستاذ من أساتذة كلية الحقوق للعميد الأول لكلية الآداب الحكومية (٢٧٩) ، غير أنه يعزوها فى المرة الثانية إلى عوامل أساسية تتلخص — من حيث الأساس — فى نقص ثقافة القائمين بشئون التعليم فى مصر (ص ٢٨١)

يقول المؤلف فى هذا الصدد : وأكبر الظن أن مصدر هذا إنما هو أن الجيل الحاكم والمرتقى إلى الحكم لا يتقن العلم بالشئون الثقافية فى أوربا ولا يكاد يعرف منها إلا ظواهرها ، وظواهرها القريبة اليسيرة التى لا يحتاج فهمها ولا العلم بها إلى جهد ولا عناء (ص ٢٨١)

إذ أن منهم من تعلم فى المدارس المصرية وانتهى إلى غاية التعليم

العالى المصرى أيام الاحتلال ، ثم وقف عند ذلك ولم يتجاوزه فلم يعرف من حقيقة التعليم شيئاً أو لم يكد يعرف منه شيئاً .. (ص٢٨١) . ومنهم من اتصل بالجامعات الأوربية قبل أن يتم التعليم العالى فى مصر أو بعد أن أتمه فدرس فيها وظفر ببعض إجازاتها ، ولكنه درس فيها عجلاً وظفر بأيسر إجازاتها وأهونها وانتفع فى هذا كله بنظام المبادلات التى تقره الجامعات الأوربية لتيسر على الأجانب الإختلاف إليها ، وترغبهم فى الاتصال بها . . (ص ٢٨٢) ، ولذلك عاد من أوربا دون أن يعرف من الحياة العقلية الأوربية إلا ظواهرها وأشكالها ... (ص ٢٨٣)

وإن « بين الذين ذهبوا إلى أوربا وعادوا منها وبين الذين أقاموا فى مصر واتصلوا بأوربا بعض الاتصال ، من ألم إلماماً يسيراً بل إلماماً ناقصاً مشوهاً بهذه الخصومة التى قامت فى أوربا منذ أواخر القرن الماضى بين الديمقراطيين والمتطرفين من جهة ، وبين المعتدلين والمحافظين من جهة أخرى حول تعليم اللاتينية واليونانية » (ص ٢٨٤)

« إنهم فهموا هذه الخصومة على غير وجهها الصحيح ، وظنوا أن التجديد يقتضى بعض هذه الأشياء القديمة » « ولم يخطر لهم أن يتعمقوا هذه الخصومة ولا أن يتبينوا موضوعها وغايتها » (٢٨٥)

« إن المقاومة التى تلقاها اللاتينية واليونانية فى مصر نشأت من هذا النقص الأساسى . فلو خطر لهؤلاء أن يتعمقوا هذه الخصومة لعرفوا أن موضوعها « لم يكن ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة وإنما كان ضرورة فرضهما على جميع التلاميذ الذين يختلفون إلى المدارس الثانوية ويتصلون بالتعليم العالى على اختلاف فروعه وألوانه

لا سيما بعد أن انتشر التعليم وطمعت فيه الطبقات كلها طبقات الأغنياء والفقراء وأوساط الناس » (ص ٢٨٥)

يحاول الدكتور أن يصحح مزاعم هؤلاء فيؤكد أن « موضوع الخصومة كان فى حقيقة الأمر هذه المسألة : أيجب أن يتهيأ الناس جميعاً للعلم والتخصص ليصبحوا جميعاً قادة للرأى ومديرين للأمور العامة ، أم يجب أن يتهيأ بعضهم لحياة العلم والتخصص وأن يتهيأ أكثرهم للحياة العاملة التى تيسر لهم الاضطراب فى طلب الرزق وكسب القوت ؟ فإن تكن الأولى فلا بد من اللاتينية واليوناقية ، لأنهما أساس من أسس العلم والتخصص ؛ وإن تكن الثانية فكثرة الناس محتاجة إلى التعليم الفنى من جهة ، وإلى التعليم العام الحديث الذى يعرض عن اللاتينية واليونانية إلى اللغات الحية والعلوم التجريبية ، بشرط أن تظل اللاتينية واليونانية مفروضتين على كل من يريد العلم الخالص والتخصص فيه » (ص ٢٨٥ — ٢٨٦)

مع هذا يلاحظ الدكتور طه حسين — فى محل آخر من كلامه — أن المقاومة التى تلقاها اللاتينية واليونانيــة فى مصر لا تنحصر فى دوائر المعارف بل تشمل معاشر المثقفين بأجمعهم ... أفلا يلاحظ ذلك أيضاً ، ويعلله « بالعادة لا أكثر ولا أقل » إذ يقول : (إنهم لم يتعلموا اللاتينية ولا اليونانية ولم يسمعوا بهما أثناء اختلافهم إلى المدارس العامة ، وقد رأوا مصر تعيش عيشتها الحديثة من غير هاتين اللغتين ، فلم يترددوا فيما انتهوا إليه من الاقتناع بأن تعلم هاتين اللغتين تزيد لا حاجة إليــه ولغو لا خير فيه) ص ٢٩١ .

وبعد ذلك ، يكرر المؤلف دعوته إلى العناية بهاتين اللغتين اعتباراً من الدراسة الثانوية ؛ فيقترح تنويع التعليم الثانوى إلى ثلاثة أنواع » على أن يستند النوع الواحد منها إلى تعلّم اللغات القديمة يفرض فيه (على الطالب درس اللاتينية ولغة أجنبية حية ، ويترك له الخيار بين اللغة اليونانية ولغة أوربية أخرى) ويحتم الانتساب إلى هذا الفرع على (كل من أراد أن يهيىء نفسه بعد الثقافة العامة للدراسات الأدبية المختلفة) بما فيها الفلسفة والتاريخ والجغرافيا . ص٣٠١ . ولا يجهل المؤلف المقاومة التى ستلقاها فكرته هذه من مختلف المحافل والبيئات فيقول :
(أنا أسمع فى أثناء إملائى هذه الكلمات صياح الصائحين ، وأحس هياج الهائجين ، وأشعر بما سيثور من سخط ، ولكنى مع ذلك مقتنع بما أقول ، مذعن بصواب ما أدعو إليه ، ملح فى هذه الدعوة غير حافل بالرضا ولا بالسخط ، ولا معنى إلا بما أعتقد أنه يحقق المنفعة الثقافية للمصريين (ص ٣٠٠)

إن منَ هذه الاقتباسات التفصيلية التى لخصت فيها آراء الدكتور طه حسين دون أن أبدى شيئاً من موافقتى لها واعتراضى عليها يتبين بكل وضوح وجلاء أن مسألة اللاتينية واليونانية فى مصر تطورت تطوراً غريباً ووصلت إلى طور حاد يحتاج إلى قرار حاسم

هذه المسألة لم توضع على بساط البحث فى محافل المعارف والتربية فى سائر الأقطار العربية ؛ غير أن إثارتها ومناقشتها فى مصر بهذه الصورة مما يحمل المحافل المذكورة أيضاً على التفكير فى أمرها ، لتكوين رأى صريح فيها ، واتخاذ قرار معقول فى شأنها

ولهذا السبب ، رأيت من واجبى أن أتدخل فى هـذا البحث الذى يثيره الدكتور فى كتابه ، وأبدى ما لدى من الملاحظات حول هذه المسألة التى أعتقد أن الطريقة المثلى لحل أمثالها هى :

درسها أولا من وجوهها الأوربية البحتة درساً صحيحاً مجرداً عن فكرة قبلية مع ملاحظة العوامل التاريخية التى أثرت عليها فى المـاضى والمذاهب الفكرية التى تحوم حولها فى الحاضر . ثم يتلو ذلك الإقدامُ على التفكير فى المسألة من وجهة أحوال بلادنا وحاجات أمتنا ، مع الاستنارة بالاختبارات التى تكونت والآراء التى تبلورت حولها فى أوربا

وإنى عملاً بما تقتضيه هذه الطريقة أبدأ بحثى بإلقاء نظرة إجمالية على تاريخ تعليم اللاتينية واليونانية فى البلاد الغربية فأقول :

من المعلوم أن اللغة اللاتينية كانت لغة روما فى القرون الأولى ، غير أنها صارت بعد ذلك لغة الطبقة المديرة والمستنيرة فى جميع أنحاء أوربا الغربية عندما دخلت فى حكم روما ، كما أصبحت لغة الدين والصلاة فى تلك البلاد عندما اعتنقت الديانة المسيحية ، وأخيراً صارت من دعائم الكنيسة الكاثوليكية عندما تكونت الكنيسة المذكورة ، وأخذت تبسط سلطتها على جميع الدول والدويلات التى تدين بها .

فقد تبنت الكنيسة اللغة اللاتينية واتخذتها واسطة لضمان وحدتها ، ولذلك عملت على نشرها فى جميع البلاد التى دخلت تحت حوزتها ، حتى بعد تضاؤل سلطة الإمبراطورية الرومانية وزوالها بصورة نهائية .

وأما اليونانية فقد حافظت على كيانها فى معظم البلاد التى انتشرت فيها بالرغم من استيلاء الرومان عليها ، كما أنها أصبحت لغة الدولة بعـد

انفصال الشرق عن الغرب ، وتكوّن الإمبراطورية الشرقية مستقلة عن إمبراطورية روما الغربية ، كما أصبحت لغة الدين والصلاة فى العالم الأرثوذكسى عندما اعتنقت الأمبراطورية المذكورة الديانة المسيحية .

بهذه الصورة تقاسمت اللغتان اللاتينية واليونانية السيطرة على الحياة الدينية فى أوربا المسيحية ، فأصبحت الطقوس والصلاة المسيحية احتكاراً للاتينية فى أوربا الغربية فى جميع البلاد التى اعتنقت المذهب الكاثوليكى ، واحتكاراً لليونانية فى أوربا الشرقية — فى جميع البلاد التى اعتنقت المذهب الأرثوذكسى — واستمر الحال على هذا المنوال طوال القرون الوسطى حتى عصر النهضة وظهور البروتستانتينية .

وأما الحياة الأدبية العلمية فى القرون الوسطى ، فمن المعلوم أنها لم تجد من يزاولها ويهتم بها إلا من رجال الدين ؛ فعاشت وترعرعت فى ظلال الكنائس والأديرة ، وارتبطت لذلك — هى أيضاً — باللغة اللاتينية . فأصبحت هذه اللغة لغة العلم والأدب فى جميع بلاد الغرب علاوة على كونها لغة الدين والصلاة .

ومعلوم أن اللاتينية تغلغلت فى بعض البلاد الغربية بين جميع طبقات الناس ، فأصبحت لغة العوام ، وأخذت تتطور من جراء ذلك بصورة تدريجية إلى أن ولدت اللغات التى عرفت فيما بعد بالإيطالية ، والفرنسية ، والأسبانية ، والرومانية . ومع هذا ظلت اللاتينية الأصلية لغة الدين والصلاة ، ولغة العلم والأدب ، حتى فى تلك البلاد ، وحتى بعد تكوّن اللغات المذكورة واستقلالها عن دوحتها الأصلية .

إن الجامعات الأوربية والمعاهد التعليمية التابعة لها أخذت تتأسس

فى القرون الوسطى – فى دور سيطرة اللاتينية على الحياة الفكرية والدينية سيطرة تامة ، ولذلك اعتمدت على اللاتينية كلغة تعليم فى جميع فروعها .

وكانت الجامعات المذكورة أدخلت فى الواقع فى مناهجها مدة من الزمن تعليم اللغات العربية والعبرية واليونانية أيضاً... العربية لأنها مصدر العلوم فى تلك القرون ؛ والعبرية لأنها لغة الكتاب المقدس القديم ، واليونانية لكونها لغة الأناجيل الأصلية . غير أن العربية والعبرية خرجتا بعيد مدة من ميدان مشاركة اللاتينية فى التعليم ؛ وظلت اليونانية اللغة الوحيدة التى تساعد اللاتينية فى مهمتها العلمية والتعليمية ؛ وقد رسخت قدماها فى هذا الميدان – بمرور الزمن ، ولا سيما بعد أن بدأ الاهتمام بخزائنها العلمية والأدبية

إن معاهد التعليم الثانوى التى تأسست لتهيئة الطلاب للجامعات تأثرت بهذه الحالة العامة ، فاعتبرت اللاتينية أساس كل شىء ولم تشرك بها لغة غير اليونانية فى بادىء الأمر .

وإن تاريخ التعليم فى فرنسا يقدم تفاصيل وافية عن أحوال تلك المدارس ومناهجها الدراسية وتعليماتها الإدارية . ونفهم من تلك التفاصيل أن المدارس الثانوية فى القرن السادس عشر كانت بمثابة مدارس لاتينية بكل معنى الكلمة ، لا يدرس فى سنتيها الأوليين شىء غير اللاتينية ، ثم يضاف إليها فى السنة الثالثة مبادىء اللغة اليونانية ، وفى السنة الأخيرة بعض المسائل الرياضية .

وأما اللغة الفرنسية أو العلوم الأخرى ، فلم تشغل أى حيز كان فى مناهج الدراسة ، حتى أن التكلم باللغة المذكورة كان يعتبر من الأمور الممنوعة على المعلمين والطلاب فى خلال الدرس أو بعد الدرس ، فى

داخل الصف أو فى خارج الصف . . . وهذا المنع كان مؤيداً بعقوبات عديدة وشديدة .

— ٢ —

عندما نبحث عن الأسباب التى تدعو إلى استمرار بعض البلاد العربية على فرض تعليم اللاتينية ولو فى بعض الفروع من الدراسة الثانوية ، يجب علينا ألا نسهو عن تذكر هذا العهد الذى كانت تسيطر فيه اللاتينية على حياة العلم والتعليم فى جميع مرافقها سيطرة تامة .

كان من الطبيعى ألا تستمر هـذه السيطرة المطلقة على طول الزمن ، كما كان من الطبيعى أيضاً ألا تزول هـذه السيطرة المطلقة دون أن تترك أثراً عميقاً .

وكان من الطبيعى أن ترتفع أصوات الاعتراض والاحتجاج على هذه السيطرة ، مع بزوغ عصر النهضة . وكان من الطبيعى أن تقوى الأصوات المطالبة بتخفيف وطأة هذا « النِّير اللاتينى » ـ حسب تعبير « لابرويير » الشهير ـ ؛ وكان من الطبيعى أن تصل هـذه الأصوات أخيراً إلى درجة الدعوة إلى الثورة ضد اللاتينية للتخلص من سلطتها المطلقة .

وكان الخروج على سلطة اللغة اللاتينية قد بدأ أولا على شكل « انقلاب دينى » عندما طالب لوثير بترجمة الإنجيل إلى اللغات القومية ، ودعا إلى إقامة الصلوات باللغات التى يتكلم بها الناس . ثم جاء دور الانقلابات الأدبية ، فخرجت الآداب ـ من الممالك الأوربية المختلفة ـ على سلطة

اللغة اللاتينية المطلقة عندما تهذبت وتقدمت اللغات العامية ، وأنتجت من الآثار الهامة ما رفعها إلى مصاف اللغات الأدبية

وأخيراً جاء دور تخلص « العلم والتعليم » من سيطرة اللاتينية ، فأخذت هذه اللغة تفقد سلطتها المطلقة فى هذا الميدان أيضاً شيئاً فشيئاً .

على أن الانقلاب الأخير لم يتم إلا بتدرج غريب و بطء عظيم ؛ فمثلا اللغة الفرنسية لم تتمكن من دخول المدارس إلا باجتياز مراحل عديدة ، تتلخص فيما يلى : أولا إفساح المجال للتكلم بها فى أوقات الفرص . ثانياً : تسويغ استعمالها لتفهيم العقائد الدينية للصغار . ثالثاً : تخصيص ساعات لتعليمها كدرس خاص . رابعاً : تحميلها مهمة تعليم بعض الموضوعات الدراسية . وأخيراً زيادة هذه الموضوعات بصورة تدريجية .

كما أن «التاريخ» أيضاً لم يدخل المدارس إلا مجتازاً مراحل عديدة ، أولا على شكل « التاريخ المقدس » مرتبطا بدروس الدين . ثانياً على شكل « تاريخ اليونان » و «تاريخ الرومان» مرتبطين بدروس اللاتينية واليونانية .

لا أرى داعياً لاستعراض جميع التطورات التى طرأت على المناهج الأساسية فى المدارس المذكورة ، حتى أواسط القرن التاسع عشر . غير أننى أود أن ألخصها بكلمة مختصرة وهى : إفساح المجال للعلوم المختلفة شيئاً فشيئا ، بجانب اللاتينية واليونانية ، دون إخراج هاتين اللغتين من نطاق الدروس الإجبارية

وكان بعض المفكرين والمربين يدعون إلى إحداث انقلاب أساسى فى مناهج التعليم من حين إلى حين . كانوا يظهرون ارتيابهم فى فوائد

تعليم اللغات القديمة ، حتى أنهم كانوا يصلون بانتقاداتهم هذه إلى درجة القول بضررها ؛ غير أن هذه الآراء قلما كانت تجد آذاناً صاغية ، فلم تستطع أن توجد تيارات فكرية قوية تؤثر على الحالة الراهنة .

ومع هذا اشتدت الحملات على اللاتينية فى أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر ، وأخذت الانتقادات تتغلغل فى محامل المفكرين ، من جراء انتشار روح الثورة واشتداد نزعة الإصلاح والتجديد من جهة ، ومن جراء تقدم العلوم وتعقد الحياة الاجتماعية من جهة أخرى ؛ فازداد تساؤل المفكرين والمربين يوماً عن يوم : هل من ضرورة تدعو إلى الاستمرار على تعليم اللغات القديمة فى المدارس الثانوية ؟ ألم يكن هذا التعليم من آثار النظم البالية التى توارثتها المدارس المذكورة من عهد القرون الوسطى ؟ ما الفائدة من تعليم هذه اللغات بعد أن لم يبق على وجه الأرض من يتكلم بها ؟ وإذا قيل إنها لا تخلو من فوائد ، فهل تعادل هذه الفوائد الهوة العظيمة والأوقات الثمينة التى تبذل فى هذا السبيل ؟ ألا يمكن الوصول إلى الفوائد المذكورة من طرق أخرى بوسائط أقل عقماً من تعليم اللغات الميتة ؟ إن هذه الأسئلة فتحت ميداناً فسيحاً للأبحاث والمناقشات ، تناولت مسألة (التعليم الثانوى) من وجوهها العديدة ، حتى أنها أثارت مسألة (التدريس التثقيفى) من أسسها العميقة ...

* * *

انقسم المفكرون والمربون حيال مشكلة اللغتين اللاتينية واليونانية إلى معسكرين متخاصمين : معسكر الذين يقولون بوجوب المحافظة على

هاتين اللغتين القديمتين فى المدارس الثانوية ، ومعسكر الذين يعتقدون بوجوب تخليص المدارس المذكورة منهما

بدأت المناقشات بين المعارضين والمدافعين منذ قرن تقريباً ؛ وهى تشتد أحياناً وتفتر أحياناً ، وتضطر الحكومات إلى اتخاذ قرارات عملية جديدة ، تحت ضغط هذه المناقشات ، من حين إلى حين

إن النزاع حول هذه المسألة صار أشد عنفاً وأعمق أثراً فى فرنسا مما كان عليه فى البلاد الأخرى . ولهذا السبب ، أرى من الموافق أن نلقى نظرة عامة على الآراء التى استند إليها المعارضون والمدافعون ، فى المملكة المذكورة بوجه خاص :

يقول أنصار اللغات القديمة : إن فى تعليم هذه اللغات فوائد عظيمة مباشرة وغير مباشرة ، قريبة وبعيدة ، عملية ونظرية ، تعليمية وتثقيفية لا تضاهيها الفوائد التى يمكن الحصول عليها من تعليم أية لغة من اللغات الحية ، وأى فرع من فروع الدراسة الأخرى

وأما أنواع هذه الفوائد ، فتتلخص فى الأمور التالية :

(ا) إن اللاتينية أم اللغة الفرنسية ومصدر مفرداتها ، فإتقان اللغة الفرنسية إتقاناً يضمن الأخذ بناصيتها ، لا يمكن أن يتم بدون معرفة اللغة اللاتينية

(ب) إن الآداب الفرنسية تأثرت بالآداب اللاتينية واليونانية تأثراً كبيراً ؛ فمعرفة الآداب الفرنسية معرفة عميقة يتوقف على درس الآداب اللاتينية واليونانية دراسة كافية

(ج) إن خزائن الأدب اللاتينى واليونانى مملوءة بالآثار الخالدة التى

تصور أسمى نزعات الإنسان بأجمل الأساليب ؛ فالاطلاع على هذه الآثار الخالدة من الأمور الضرورية لتكوين الثقافة السامية

(ء) أن الحقوق الفرنسية مؤسسة على الحقوق الرومانية ، والتعمق فى هذه الحقوق يتطلب معرفة مصادرها ، وفهم هذه المصادر يتوقف على معرفة اللاتينية

(ه) لقد أصبحت اللاتينية واليونانية مصدر الاصطلاحات العلمية ولا سيما ما يتعلق منها بالتاريخ الطبيعى والطب والكيمياء وأنواع المخترعات الحديثة ، ومعرفة معانى هذه الاصطلاحات العلمية — وصوغ أمثالها عند الحاجة — مما يتطلب معرفة هاتين اللغتين

(و) إن تعليم اليونانية واللاتينية من أحسن وأنجع الوسائل التثقيفية ؛ فإن هذا التعليم يلعب دوراً هاماً فى تكوين العقل وتقويمه وتعويده على التفكير الصحيح المستقيم ... ولا يوجد موضوع دراسى يضاهى هذا التعليم من وجهة هذا العمل التثقيفى . ولذلك يجب أن نعتبر اللاتينية واليونانية بمثابة حجر الزاوية فى صرح التثقيف

إن جميع العظماء الذين نعرفهم ونفتخر بهم — من أساطين الأدب إلى جهابذة الفقه والعلم — قد تثقفوا بهذه الثقافة واستفادوا منها فلا يجوز أن نهملها ... ويجب أن نعلم حق العلم أن إهمال هـذه الثقافة التى أثبتت جدارتها بالثمرات الثمينة التى آتتها للأمة الفرنسية يكون بمثابة تعريض مستقبل هذه الأمة إلى خطر عظيم ، خطر انحطاط الثقافة العامة التى تفتخر بها : وخطر اندراس جيل أعاظم الأدباء والعلماء الذين نعجب بهم .

هكذا كان يقول أنصار اللاتينية واليونانية

وأما معارضو هؤلاء فيقولون : إن اللاتينية واليونانية من اللغات الميتة التي ترجع إلى العهود البائدة ؛ وأن الحضارات والثقافات التى تتمثل فى هاتين اللغتين أصبحت مدفونة فى أغوار التاريخ ولو كانت سامية وباهرة إبان حياتها ، فليس من المعقول أن نصرف ــ فى هذا العصر الذى نعيش فيه ــ كل هذه الأوقات ، ونستنفد كل هذه الجهود فى سبيل تعلم وتعليم مثل هذه اللغات البائدة ... وأما الفوائد الآنفة الذكر فيفندها المعارضون واحدة فواحدة كما يلى :

(ا) لا شك فى أن اللاتينية هى أم الفرنسية ومصدرها الأصلى ؛ غير أن ذلك لا يدل على أن إتقان الفرنسية يتطلب معرفة اللاتينية . فالفرنسية اليوم أصبحت مستقلة عن اللاتينية استقلالا تاما ، فيجب أن تُدرس درساً مباشراً ، حسب معانيها وقواعدها وأساليبها الخاصة ، بقطع النظر عن مصادرها الأصلية وتطوراتها التاريخية . وأما درس تلك المصادر ، وتتبع تلك التطورات ، فما يجب أن يختص به العلماء الذين يودون أن يتبحروا فى فقه اللغة ويتعمقوا فى تاريخها ؛ ولم يكن من الأمور التى يجب أن تعتبر من أسس دراسة الفرنسية دراسة عامة ، حتى ولا من أسس دراستها دراسة أدبية

(ب) إن الأدب الفرنسى أدب قائم بنفسه ، وإن كان قد نشأ فى أحضان الأدب اللاتينى وتأثر بالأدب اليونانى . إنه اتخذ أسلوباً خاصاً فاكتسب كياناً مستقلاً ؛ فدرس هذا الأدب وإتقانه لا يتطلبان الرجوع إلى منابعه بوجه من الوجوه .

ومن أوضح البراهين على ذلك هذه الحقائق الواقعة : « إننا نعرف

عدداً لا يحصى من المستنيرين الذين درسوا اللاتينية واليونانية ، ومع هذا لم يصبحوا من الكتاب الجيدين فى الفرنسية . ومقابل ذلك نعرف عدداً غير قليل من الأدباء الذين أحرزوا مكانة عظمى فى تاريخ الأدب الفرنسى ، مع أنهم لم يتعلموا اللاتينية ، ولم يتثقفوا بآدابها ... »

(وإن لاروشفوكو ، وورنياك ، وألكساندر دوماس ، وجورج صان ... من جملة الأدباء الذين يذكرون فى هذا الصدد ...)

(ج) إن الآثار الخالدة المكتوبة باليونانية واللاتينية قد ترجمها إلى الفرنسية كبار الأقلام ، فيمكن الاطلاع عليها من تلك الترجمات الجيدة ، دون إضاعة الأوقات والجهود فى تعليم اللغات التى كتبت بها

هذا . ومما يجب ألا يغرب عن البال أن معرفة اللاتينية واليونانية التى يمكن الحصول عليها خلال الحياة المدرسية لا تستطيع أن ترفع الطالب إلى درجة تمكنه من تذوق مضامين تلك الآثار الفكرية والأدبية ومزاياها ـ فى لغاتها الأصلية ـ ولذلك نستطيع أن نقول : إن درس الآثار المذكورة فى ترجماتها الجيدة أكثر ضماناً لتذوق مزاياها تذوقاً حقيقياً .

زد على ذلك أن اللغات الحية الراقية أيضاً أوجدت آثاراً خالدة لا تقل أهمية وسحراً عن الآثار التى يشير إليها دعاة اللاتينية واليونانية ، إن لم نقل إنها تفوقها فى هذا المضمار على الأقل من وجهة قربها إلى حياتنا العصرية . ولا يحسن بالثقافة الإنسانية العالية أن تبقى تحت سلطان اللاتينية واليونانية القديمة ؛ بل الأجدر بها أن تستفيد من الآثار الخالدة التى أنتجتها اللغات الحية فى العصور الحديثة ...

إن تعلم اللغات الحية عوضاً عن اللاتينية الميتة واليونانية القديمة يأتى بفوائد عظيمة ، من هذه الوجهة أيضاً.

(د) لا ينكر أن الحقوق الفرنسية مستمدة من الحقوق الرومانية ، والحقوق الرومانية مدونة باللغة اللاتينية . غير أن النصوص اللاتينية المتعلقة بالحقوق والقوانين قد ترجمت بأجمعها إلى اللغة الفرنسية على يد أقدر العلماء والمتخصصين ؛ فأصبح فى استطاعة كل فرنسى أن يدرس الحقوق الرومانية دون أن يتعلم اللاتينية . هذا ويجب ألا يغرب عن البال أن الحقوق والقوانين العصرية لم تبق تحت سيطرة الحقوق الرومانية ، وإن كانت قد استمدت فيما مضى أصولها منها . فأهم الحقوق الرومانية فى الثقافة الحقوقية آخذ فى التضاؤل يوماً عن يوم وسائرة نحو مطاوى التاريخ بخطوات سريعة . ولهذا كله لا مجال لتبرير تعليم اللاتينية — بصورة منطقية — بحجة ضرورة ذلك لفهم الحقوق الرومانية

(هـ) وأما مسألة الاصطلاحات العلمية الحديثة فإنها ليست من الأهمية بدرجة تستلزم صرف الجهود الشاقة لتعلم اللاتينية واليونانية ؛ فإن مصادر هذه الاصطلاحات وأساليبها محدودة ، فليس من الصعب تعليمها مباشرة — مع ذكر وجوه اشتقاقها — دون التعمق فى أغوار اللغتين القديمتين المذكورتين

فضلاً عن أن المعانى الاصطلاحية قلما تنطبق على المعانى اللغوية ؛ فمعرفة المعانى الأصيلة قلما تساعد على فهم المعانى الاصطلاحية . ويمكننا أن نقول : إن عدم ضرورة التقيد بالمعانى الأصيلة فى الكلمات والتعبيرات

المستخرجة من اللغات الميتة ، كان من أهم العوامل التى سهلت وضع هذه الاصطلاحات الحديثـة ، ونشرها بين جميع الأمم العصرية (وذلك بجانب العامل الآخر ، وهو ملاءمة عواطف الأمم التى لا تقبل عادة الاصطلاحات التى تستمد عناصرها من لغات الأمم المعاصرة لهـا) . ولا نغالى إذا قلنا : إن هذه الاصطلاحات إنما أدخلت على اليونانية واللاتينية إدخالاً ، فلو أنها عرضت على أبناء اللاتينية أو آباء اليونانية فى حياتهم ، لما فهموا منها شيئاً ، أو فهموا منها أشياء أخرى وعلى كل حال نستطيع أن نقول : إن معرفة المعانى الأصيلة ليست ضرورية لفهم المعانى الاصطلاحية ، كما أنها ليست مفيدة لها فى أكثر الأحيان

فمحاولة تبرير تعليم اللاتينية واليونانية بحجة ضرورة هاتين اللغتين لفهم الاصطلاحات العلمية الحديثة ، مما لا يتفق مع العقل والمنطق بوجه من الوجوه

أما الفوائد التى تعزى إلى تعليم « اللاتينية واليونانية » من وجهة خدمات هذا التعليم لـ « تثقيف العقل وتقوية المحاكمة » فمن الأمور التى تحتاج إلى إنعام النظر من وجوه عديدة :

فإن نظم المعارف السائدة فى أوربا ، كانت جعلت « الدراسة الثانوية الممزوجة بتعليم اللاتينية واليونانية » السبيل الوحيد الذى يؤدى بالطلاب إلى الدراسات العالية . ولا حاجة للبرهنة على أن عدم وجود سبيل آخر يؤدى إلى ميادين الفكر والثقافة الفسيحة لا يمكن أن يعتبر دليلاً على عدم إمكان إيجاد سبيل أخرى أقصر وأحسن وأنفع من ذلك السبيل..

كما أن ذكر الأمثلة الكثيرة من أعاظم العلماء الذين كانوا من النابغين والمتقدمين فى دروس اللاتينية ، لا يمكن أن يبرهن على أية قضية كانت فى هذا المضمار ؛ لأن التفكير العلمى الصحيح يتطلب التساؤل — تجاه مثل هذه الأمثلة — عما إذا كانت اللاتينية من عوامل نمو عقول هؤلاء العلماء ، أم أن مواهبهم العقلية كانت من أسباب تقدمهم فى اللاتينية ؟

ونرى من المفيد أن نوضح هذه القضية بمثال مادى : لنفرض أننا أخذنا حفنة من الحبوب وغربلناها بغربال معين ؛ فمن الطبيعى أن هذا الغربال سيسقط الحبوب الصغيرة ، ولا يحتفظ إلا بالحبوب الكبيرة . فهل يجوز لأحد أن يدعى — عندما يشاهد هذه الحبوب الكبيرة — أن الغربال سبّب « تنمية الحبوب » ؟

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى هل يجوز لأحد أن يدعى أن هذا الغربال هو الواسطة الوحيدة لانتقاء البذور ؟ أو أن الغربلة هى أحسن الوسائط لهذا الانتقاء ؟ وهل لأحد أن ينفى احتمال سقوط بعض الأنواع من البذور الثمينة والنافعة — مع ما يتساقط من الغربال ! أو ألا يسلم باحتمال بقاء الأنواع من البذور الرديئة والمضرة ، بين ما يبقى فى الغربال ؟

إننا لا نقصد من سوق هذا المثال وإيراد هذه الأسئلة أن ندعى أن (عمل اللاتينية فى العقول لا يختلف عن عمل الغربال فى الحبوب) ، بل إننا نود أن نقول : إن هذه القضايا كثيرة التعقيد كما يظهر من المثال المادى البسيط الذى ذكرناه ؛ فلا يجوز لنا أن نبت فى مثل هذه القضايا قبل أن ندرسها من جميع وجوهها ونقوم بأبحاث دقيقة وشاملة فى شأنها .

فلنفكر كيف يمكن أن يؤثر (تعليم اللاتينية) على القابليات العقلية . لا شك فى أن هذا التأثير يجب أن ينجم عن ممارسة تمارين الترجمة التى تجرى خلال هذا التعليم . فإن الترجمة تحمل الطالب بطبيعتها على القيام بأعمال ذهنية هامة : إنها تمرنه على نقل الفكرة الواحدة ، أو المعنى الواحد من لغة إلى لغة أخرى ؛ وذلك يضطر إلى تحليل المعانى والعبارات إلى عناصرها المختلفة ، ويحمله على إجراء مقارنات دقيقة بين عبارات اللغتين ، ويعوده ملاحظة أصغر الفروق وأدق الألوان فى معانى الألفاظ والعبارات التى تعرض عليه أو تخطر بباله . . . إن الفوائد التثقيفية التى ينتظر الحصول عليها من تعليم اللغة اللاتينية أو اليونانية ، لا تخرج عن نطاق فوائد هـذه التمارين من وجهة التأثير على القابليات العقلية . ولا مجال للشك فى أن جميع هذه الفوائد لم تـكن من خصائص تعليم اللاتينية أو اليونانية ؛ بل هى مما يمكن الحصول عليه خلال تعليم أى لغة من اللغات الحية الراقية أيضاً ...

إن هذه القضية كانت من أهم المسائل التى احتدم النزاع عليها ، ودارت المباحثات والمناقشات حولها ... وقد قام عدد غير قليل من علماء النفس ورجال التربية بدرس هـذه المسألة علمياً وتجريبياً . فقد قاموا باختبارات واسعة النطاق ، وبرهنوا على أن اللاتينية لا تمتاز على سائر اللغات — من حيث القابلية التثقيفية — بوجه من الوجوه

فلا يجوز لنا مع ذلك أن نتوسل بتعليم لغة ميتة إلى « تثقيف العقل » بل الأجدر بنا أن نصل إلى التثقيف المذكور عن طريق تعليم لغة حية ليستطيع الطلاب أن يستفيدوا منها فى الوقت نفسه طول حياتهم الفكرية والاجتماعية .

. . .

وعند ما فكرت فى هذا الموضوع — على ضوء الآراء والأبحاث التى أشرت إليها — تذكرت قصة صغيرة قرأتها فى كتاب مدرسى، بين موضوعات الإنشاء :

كان رجل يعتمد فى تدبير معاشه على نتاج مزرعته . فلاحظ يوماً أن البركة أخذت تذهب من مزرعته ، وأن النتاج أخذ يقل عن حاجته ، فشكا حاله إلى أحد أصدقائه ، فوعده صديقه هذا بسؤال أحد السحرة ، فأتى إليه — فى اليوم التالى — بعلبة سحرية قال إنها كفيلة بإعادة البركة إلى مزرعته على أن يستصحبها معه كل ليلة إلى بعض أنحاء المزرعة — من الاسطبل إلى مخزن الحبوب . فأخذ الرجل يعمل بوصايا صديقه ويطوف بالعلبة السحرية فى الأنحاء المذكورة . ولم تمض على ذلك مدة طويلة ، حتى رأى أن العلبة عملت عملها السحرى ، وأعادت البركة إلى مزرعته . غير أن هذه العلبة ، كانت في حقيقة الأمر علبة اعتيادية فارغة ؛ وأما سحرها ، فقد نتج من اضطرار الرجل إلى الطواف بها ليلاً فى مختلف أنحاء مزرعته ؛ لأن هذا الطواف ، ساعده على ملاحظة أحوال مزرعته ، ومراقبة أعمال مأجوريه ، ووضع حد لجميع الأسباب التى كانت تؤدى إلى تناقص موارده

إننى أشبه عمل اللاتينية فى حقل التفكير ، بعمل « العلبة السحرية » التى ذكرتها . فإن السحر ليس فيها ، بل فى الأعمال الذهنية التى تجرى بواسطتها . وغنى عن البيان أن هذه الأعمال مما يمكن أن تجرى دون وساطتها ، بل بواسطة أى لغة من اللغات الحية الراقية ...

إن المناقشات التى ثارت حول مسألة تعليم اللغات القديمة لم تحمل

وزارات المعارف فى فرنسا على إحداث بعض الإصلاحات لمجابهة الحاجات إلا بعد انقضاء النصف الأول من القرن الأخير

وأما أول التدابير العملية التى اتخذت فى هذا الباب فقد كان إحداث نوع جديد من الدراسة الثانوية فى عهد وزارة (ديكتور دوروى). عرف هذا النوع الجديد باسم «التعليم الخاص» واستغنى عن تعليم اللغات القديمة، وجعل غايته إعداد الطلاب للمدارس العالية الاختصاصية التى تفتح أمامهم سبيل الدخول إلى الحياة العملية

غير أن إحداث هذا النوع من التعليم أثار هجمات أنصار اللاتينية، كما أنه لم يحقق رغائب المجددين. فقد اجتمع عليه أنصار اللاتينية واليونانية قائلين: «إن هذه الدراسة الجديدة ستجذب الشبان إليها من جراء قصر المدة التي تتطلبها والفوائد العملية التى تتضمنها، وذلك سيؤدى إلى انصراف الشبان عن سبيل العلم الخالص، وإلى انحطاط الثقافة الفرنسية العالية». فالواجب تطويل مدة الدراسة فيها لإزالة أسباب الإغراء منها

وأما معارضو اللغات القديمة فإنهم قالوا بأن هذا الإصلاح غير واف بالمرام، لأنه أحدث سبيلاً جديداً للدراسات المهنية العالية وحدها، وترك سبل الدراسات الجامعية على حالها، فى حين أنهم كانوا يطالبون بإصلاح تلك السبل أيضاً. كانوا يعتقدون بوجوب إحداث نوع فى الدراسة الثانوية لا يقصّر فى أهدافه السامية عن أهداف الدراسة الكلاسيكية الراهنة، ولا يهمل شيئاً من المرامى الثقافية التى عرفت باسم «الإنسانيات» منذ عصر النهضة. إنهم كانوا يدعون إلى إحداث

« إنسانيات عصرية » تعوض عن اللغات القديمة باللغات الحية ، دون أن تحيد عن أهداف العلم الخالص والدراسة الجامعية . .

ولذلك ثابر هؤلاء على مطالبهم إلى أن جاءت وزارة (ليون بورجو) وخطت خطوة جديدة فى السبيل الذى كانوا يدعون إليه ؛ إذ أنها حولت « التعليم الخاص » إلى فرع ثانوى جديد عرف باسم « التعليم العصرى » وأصبحت الدراسة الثانوية بعد ذلك متفرعة إلى فرعين متوازيين : كلاسيكى وعصرى

بدأ هذا الفرع الجديد يشق لنفسه الطريق بين أنواع شتى من الموانع والمشاكل — من قلة الوسائط ، إلى خصومة المحافظين وعراقيل المعارضين — إذ أن أنصار اللغات القديمة والتعليم الكلاسيكى بذلوا كل ما لديهم من قوة لتحذير أولياء الطلاب من الاعتماد على نتائج هذه البدعة ، وحرصوا حرصاً شديداً على إبقاء الجامعات موصدة الأبواب أمام متخرجى الفرع العصرى من الدراسة الثانوية

فاستمر النزاع والنقاش ، ووصل الأمر — فى أواخر القرن — إلى درجة من الحدة اضطر معها مجلس الأمة إلى القيام بتحقيق برلمانى خاص ؛ فألف لجنة لدرس مسألة الدراسة الثانوية من جميع وجوهها دراسة واسعة النطاق ؛ فاستمعت اللجنة لآراء عدد كبير من رجال العلم والأدب والتربية والتعليم ، من رؤساء الكليات والجامعات ، إلى كبار رجال العمل فى المهن المختلفة ، وخصصت فى أبحاثها مكانا خطيراً لدرس مسألة التعليم العصرى والتعليم الكلاسيكى

وقد أظهر هذا التحقيق الشامل عدة حقائق مهمة حول مسألة تعليم

اللغات الميتة فى المدارس الثانوية

إن الدراسة الكلاسيكية المستندة إلى تعليم اللغات القديمة ، كانت لا تزال تتمتع بشهرة عظيمة بين أولياء الطلاب . كان المثقفون منهم قد نشأوا نشأة كلاسيكية ، فتعودوا أن ينظروا إلى أن معرفة اللاتينية — معرفة تمكن من ترصيع الكلام ببعض عبارات منها عند الاقتضاء — من دلائل « الامتياز الفكرى » ولوازم « الأرستقراطية المعنوية » ؛ ولذلك قلما كانوا يرضون لأولادهم نوعاً من الثقافة تحرمهم هذا الامتياز ، وتحط من منزلتهم الاجتماعية . وأما الذين نشأوا نشأة أبسط من ذلك — ومع هذا أخذوا يطمعون فى رفع منزلة أولادهم عن طريق تعليمهم تعليماً راقياً — فكانوا لا يرضون لأولادهم أن يفترقوا عن أولاد الفريق الأول فى هذا الميدان ... ولهذا ظلت رغبة الأكثرية متجهة نحو التعليم الكلاسيكي القديم ...

وزد على ذلك أن معظم مديرى المدارس الثانوية ومعلميها أيضاً متشعبون بفكرة تفوّق الدراسة الكلاسيكية على العصرية ؛ ولذلك كانوا لا يفتأون يشوّقون التلاميذ الأذكياء إلى اختيارها ... حتى أن بعضهم كان يغالى فى هذا الاعتقاد أشد المغالاة ، فيظهر الفرع الجديد بمظهر « ملجأ المتأخرين » من الطلاب ، ويبذل كل ما لديه من قوة لإقناع المتفوقين منهم للرغبة عن هذا الفرع . .

وأخيراً كان فى خدمة الدراسة الكلاسيكية جيش كبير من المعلمين المتمرنين المتزودين بأحسن الاختبارات وأطول التقاليد ؛ فى حين أن الدراسة العصرية كانت فى حاجة شديدة إلى معلمين خبيرين ، يحسنون

القيام بالمهام المطلوبة من هذه الدراسة الجديدة ...

ومع كل ذلك قامت الدراسة العصرية بأعباء التثقيف أحسن قيام وأعطت نتائج باهرة ، لا تقل عن نتائج الدراسة الكلاسيكية

واللجنة قررت بعد أن اقتنعت بذلك إبقاء الفرع العصرى فى الدراسة الثانوية (مع العمل لتوسيعه وترقيته) ومع هذا قررت فى الوقت نفسه الاستمرار على اشتراط معرفة اللاتينية ، للقبول فى كليتى الطب والحقوق . غير أنه مما يلفت الأنظار ، أن القرار الأخير لم يتخذه إلا أكثرية ضئيلة جداً لأن الأصوات التى التزمت جانب اشتراط اللاتينية للقبول فى الكليتين المذكورتين لم تتغلب على مخالفيها إلا بصوت واحد فقط !

ولإظهار قوة الآراء المخالفة لذلك ، أود أن أذكر بعض الفقرات المستخرجة من التصريحات التى أدلى بها ثلاثة من رجال العلم والفكر فى هذا الصدد : وهم ليون بورجوا ، وأرنست لاويس ، وريمون بوانكاريه

قال الأول ما مؤداه : نحن لا نعتقد أن الذين يتثقفون بالدراسات القديمة ، هم وحدهم جديرون بتكوين الأرستوقراطية الفكرية ؛ بل نعتقد بإمكان « إنسانيات عصرية » ، مستقلة عن اللغات القديمة . نعتقد أننا نستطيع أن نعطي نوعاً من الثقافة العامة ، يختلف عن نوع الثقافة الكلاسيكية ، دون أن يكون أقل سمواً منها ... فإن الدراسات الكلاسيكية بطبيعتها « كلامية » فلا تسد حاجات عصرنا هذا ؛ ومطالبه الفكرية والأدبية والاجتماعية ... إن العالم قد تبدل تبدلاً أساسياً منذ عشرين قرناً ؛ فالثقافة الكلاسيكية التى توارثت مكتسبات الحضارات

القديمة وقيمتها ، أصبحت بعيدة عن ملاءمة الحضارة الحالية ... »

ثم جابه مخاطبيه بالسؤال التالى : « أيها السادة ، لنسأل أنفسنا بكل صراحة : من منا يستطيع أن يقول إنه تذوق ما فى مآسى « سوفوكليس » أو محاورات أفلاطون من جمال فنى ، من قراءة نصوصها الأصلية . . . إذا لم يكن قد أولع باللغات القديمة ولعاً شخصياً ، فتعمق فى دراستها بعد الانتهاء من الدراسة الكلاسيكية ؟ أما أنا فأعترف — من جهتى — بكل إخلاص أننى لم أفهم عظمة « أوديب الملك » إلا فى (الكوميدى فرانسيز) .. مع أننى كنت من المبرزين فى دروس اللغات القديمة وآدابها ... »

وأما « أرنست لويس » — الذى يعد من أشهر كتاب التاريخ فى فرنسا ، والذى ظل مديراً لدار المعلمين العالية مدة طويلة — فقد اعترف خلال تصريحاته بأنه كان مرتاباً فى نجاح تجربة الدراسة العصرية — عند إحداثها — غير أنه تخلص من هذا الريب ، بعد أن رأى النتائج الفعلية ، فأصبح يعتقد أن قيمة الثقافة التى تكتسب من مثل هذه الدراسة ، لا تقل — بوجه من الوجوه — عن قيمة الثقافة التى تكتسب من الدراسة الكلاسيكية . وزيادة على ذلك فند الرأى القائل بضرورة اللاتينية لإجادة الفرنسية ؛ وصرح باعتقاده الجازم فى مساواة قيمة الثقافتين ؛ وقال إن « الحجج التى تذكر لتبرير إغلاق كليتى الحقوق والطب فى وجه خريجى الدراسة العصرية ، ما هى إلا من قبيل الأوهام الباطلة التى لا تستند إلى تجربة وتفكير » وأظهر استعداده لمناقشة القضية ، عند الاقتضاء

وأما « بوانكاريه » الذى كان من كبار رجال الفكر والحقوق ، والذى قام بأعباء وزارة المعارف ، وتدرج بعد ذلك إلى رياسة الوزراء فرياسة الجمهورية — فهو أيضاً قد دافع عن الدراسة العصرية من وجهة قيمتها الثقافية دفاعاً حاراً ؛ وردّ على آراء القائلين بضرورة اللاتينية للدراسات الحقوقية رداً عنيفا . فقد قال — فى هذا الصدد — ما مؤداه :

« لا أستطيع أن أسلم بضرورة معرفة اللاتينية لدرس الحقوق الرومانية ، بل أقول بإمكان درس هذه الحقوق بأساليب جديدة غير التى تعودناها إلى الآن ، كما أعتقد أنه لم يبق لهذه الحقوق من فائدة سوى متعتها التاريخية . فلست متأكداً من أن الاستعاضة عن دراسة الحقوق الرومانية بدراسة الشرائع المعاصرة ، لا يكون أشد موافقة وأكثر ملاءمة لمقتضيات الثقافة الحقوقية العصرية »

هذا ، وإنى سأذهب إلى أبعد من ذلك وسأزيد على قولى قولا آخر — مع علمى بأن هذا القول سيعتبر فى نظر البعض من ضروب الكفر والإلحاد — فأقول بدون تردد : إن سيطرة الحقوق الرومانية على الفكر الفرنسي المعاصر ، لا تخلو من مضار . فإننا إذا شاهدنا محافلنا البرلمانية تسترسل فى المناقشات البيزنطية إلى الحد الذى نعرفه ، يجب أن نعلم أن مصدر ذلك إنما هى الأساليب الرومانية التى تعودناها فى تفهم وتصور المناقشات الحقوقية »

غير أن هذه الحجج القوية وأمثالها من التصريحات ، لم تتمكن من زعزعة الاعتقادات القديمة كلها فى أذهان جميع أعضاء اللجنة البرلمانية ، ولذلك أيدت اللجنة ـ بأكثرية صوت واحد ـ النظام المتبع فى اشتراط

معرفة اللاتينية للدراسة الحقوقية . غير أن ضآلة الأكثرية التي أقرت ذلك كانت دليلا واضحاً على أن الحل المذكور لم يكن من الحلول التي تطمئن إليها الأفكار ، وتستقر عندها الأمور . بل كان من الحلول المؤقتة التي تؤجل النتيجة النهائية ، دون أن تضع حداً حاسماً للاختلافات . فكان من الطبيعي ألا تقف الأمور عند هذا الحد ، فتستمر المناقشات إلى أن يتقرر « مبدأ المساواة » بين الثقافتين الكلاسيكية والعصرية .

وهذا ما حدث فعلا ، فإن مناهج الدراسة التي وضعت بعد التحقيق البرلماني الآنف الذكر ، حاولت أن توجد حلولا متوسطة لكثير من المشاكل ، فأوجدت مثلا نوعاً جديداً من الدراسة الثانوية ، يحتفظ باللغة اللاتينية ، ويضحي باليونانية لتعوضها بالعلوم أو اللغات الحية . ولا شك في أن هذا النوع كان يشغل موقعاً متوسطاً بين « الكلاسيكية القحة » التي تتمسك باللغتين القديمتين في وقت واحد ، و « العصرية البحتة » التي تستغني عن هاتين اللغتين دفعة واحدة .

غير أن الإصلاحات التي تقررت بعد الحرب العالمية ، انتهت (بعد شيء من الجزر والمد) بتقرير حق المساواة بين الدراسة الكلاسيكية والدراسة العصرية ، واتخذت عدة تدابير عملية لضمان هذه المساواة بصورة فعلية

هـذا هو ملخص الأطوار الأساسية التي مرت بها مسألة تعليم اللاتينية واليونانية في المدارس الثانوية والفرنسية .

قد يخطر على بال الإنسان أن يتساءل عند ما يلقي نظرة عامة على هذه الأطوار المتتالية : هل تقف يا ترى سلسلة هذه التطورات عند الحد الذي وصلت إليه أخيراً ؟ أم ستستمر بعد الآن أيضاً ؟ هل يجوز لنا أن نقول

إن التطور الأخير سيكون خاتمة الأطوار ؟ أم يجب علينا أن نتوقع حدوث تطورات أخرى بعد الآن أيضاً ؟ ...

أنا لا أرى لزوماً للتنبؤ عن بمستقبل هذه التطورات ، لأنني أعتقد أن ما عرفناه عما حدث إلى الآن كاف لتوضيح المسألة التي من أجلها خضنا غمار هذا البحث ... مع هذا أرى من المفيد أن أنقل بعض الكلمات التي قرأتها أخيراً — في هذا الصدد — في إحدى المجلات التربوية :

«لقد باعدت ما بين الإنسانيات القديمة والمجتمعات الحالية هوّة خطيرة لا تزال تزداد عمقاً وعرضاً ، يوماً فيوماً . إن دور الإنسانيات المذكورة قد انتهى ، ولم يعد في استطاعتها أن تدعي حق البقاء كمنبع للثقافة العصرية ... إنها لا تعيش الآن إلا عيشة اصطناعية ؛ فقد فقدت كل ما كان لها من قوة وحياة ... »

كذلك أرى من الممتع أن أذكر ما قاله « لابيه دوسان بيير » في هذا الصدد :

« سيأتي يوم نفهم فيه أن حاجتنا (يعني حاجة الفرنسيين) إلى تعلم اللغة اللاتينية ، أقل من حاجتنا إلى تعلم اللغة الالمانية أو تعلم اللغة العربية»

إني أعتقد أن الحقائق والوقائع التي سردتها آنفاً حول مسألة تعليم اللاتينية واليونانية في الدراسة الثانوية في أوربا بوجه عام وفي فرنسا بوجه خاص ، تعين لنا بكل وضوح الموقف الذي يجب أن يقفه مفكرو العرب ، حيال هذه المسألة بالنسبة إلى معارف البلاد العربية : لا شك أن هذا الموقف يجب أن يكون موقف الرفض والإعراض . . .

يجب علينا أن نتذكر — في هذا الصدد — الحقائق التالية على الدوام :

إن تعليم اللاتينية واليونانية فى أوربا لم يشغل الموقع الذى شغله فى ظم الدراسة بناء على تأملات وملاحظات تربيوية ؛ إنما شغل هذا الموقع تحت تأثير عوامل ووقائع تاريخية كلها خارجة عن نطاق الفوائدالتربيوية .

وأما الفوائد التعليمية والتربيوية التى ذكرت فيما بعد لتبرير الحالة الراهنة — بغية إبقاء ما كان على ما كان — فلم تستطع أن تقاوم المحاكمات المنطقية والأبحاث العلمية مدة طويلة ... ولهذا أخذ نطاق هذا التعليم يتقلص من جميع الجهات تقلصاً مستمراً ؛ ولم يعد يمتد الآن إلا إلى جزء صغير من ساحة الدراسة الثانوية ... كما أن بقاء هذا التعليم فى هذه الساحة الأخيرة أيضاً لا يمكن أن يعلل ويبرر إلا بقوة الاعتياد والاستمرار من جهة ، وبرابطة الأدب واللغة من جهة أخرى

وأما فكرة اعتبار اللاتينية « واسطة ضرورية لتثقيف العقول » ؛ فهى من النظريات التى ثبت خطؤها كل الثبوت : إذ قد أصبح من المسلم به فى علم التربية أنه لا يوجد موضوع مدرسى « مثقِّف » فى حد ذاته ، كما أنه لا يوجد موضوع مدرسى يحتكر قابلية التثقيف لنفسه ... وأما « التأثير التثقيفى » الذى يحصل من الدروس فلا يتبع الموضوع الذى يُدرَّس ، وإنما يتبع الطريقة التى يتم بها التدريس ... فعند ما نود أن نجعل « الثقافة » هدفنا الأسمى فى الدراسة الثانوية يجب علينا أن نعلم حق العلم أن الوصول إلى هذا الهدف ، لا يتم إلا بالبحث عن أوفق « طرق التدريس » لضمان التثقيف والسير على تلك الطرق على الدوام .

وأما إضافة لغة أو لغتين من اللغات الميتة إلى مناهج الدراسة ، فلا يمكن أن يضمن لنا شيئاً من أهداف التثقيف بوجه من الوجوه

...

فليس من المعقول — والحالة هذه — أن نضيع أوقات طلابنا في المدارس الثانوية فى سبيل تعليم اللاتينية واليونانية

هذا . ولا بد لنا من ملاحظة الحقائق الهامة التالية أيضاً فى هذا الصدد :

(ا) إن تعليم اللغة العربية يستنفد من أوقات وجهود أبنائها أكثر من الأوقات والجهود التى تتطلبها اللغات الأخرى من أبناء الناطقين بها ؛ وذلك لزيادة تعقيد قواعد العربية من جهة ، وللنقائص السائدة على أساليب تدوينها من جهة أخرى

(ب) إن حاجة أبناء العربية إلى تعلم اللغات الحية أشد من حاجة الأمم الأوربية الراقية إلى تعلم تلك اللغات ؛ وذلك لفقر خزانة الكتب العربية من المؤلفات العلمية والأدبية

(ج) إن تعليم اللغات الأوربية الحية يتطلب من الناطقين بالضاد جهوداً أكبر من الجهود التى يتطلبها من سائر الطلاب الأوربيين ؛ وذلك لاختلاف الحروف من جهة وتباعد الأصول والقواعد والأساليب من جهة أخرى

ولهذه الأسباب إذا جاز للأوربيين أن يسرقوا قسما من أوقات بعض أبنائهم فى سبيل اللغة اللاتينية ـ بأمل الحصول على بعض الفوائد ولو كانت ضئيلة ـ فلا يجوز لنا نحن أن نقتدى بهم في هذا الباب

وإذا جاز للأوروبيين أن يخيروا أولادهم بين دراسة اللغات الميتة ودراسة اللغات الحية ، فلا يجوز لنا نحن أن نفكر فى مثل هذا التخير .

إذا يجب علينا أن نتذكر دائماً أننا فى حاجة قصوى للاقتصاد فى أوقات طلابنا وجهودهم لكثرة الأشياء التى يحتاجون إلى تعلمها ولزيادة

الأوقات التى يحتاجون إليها لأجل هذا التعليم

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يجب علينا أن نفكر فى أمر آخر أهم من ذلك أيضاً ؛ هذا الأمر هو ضرورة الاهتمام بمعالجة النزعة الكلامية المستولية على أفكارنا ... إننا كثيراً ما نهتم بالألفاظ اهتماماً كبيراً ، وقلّما نسعى لتحديد معانيها تحديداً كافياً ... وكثيراً ما ننخدع بالكلمات الفارغة ، و نترك مجالاً واسعاً لتغلب الكلاميات على مناحى تفكيرنا ... فلا نغالى إذا قلنا إننا مصابون — على الأكثر — بداء الكلاميات ... إن أوربا أيضاً كانت مبتلاة بمثل هذا الداء ؛ وقد صرف مفكروها ومربوها جهوداً عظيمة لمحاربة هذه النزعات الكلامية ، وتغليب روح التفكير الحقيقى ونزعة البحث العلمى عليها ... ونحن الآن فى حاجة شديدة إلى الاقتداء بهؤلاء فى هذا المضمار . وأعتقد أن هذه الحقيقة يجب أن تبقى نصب أعيننا على الدوام عند ما نفكر فى وسائل ترقية ثقافتنا

إننى أعتبر فكرة إدخال اللاتينية واليونانية فى مناهج الدراسة الثانوية من الأفكار الخاطئة المضرة من هذه الوجهة أيضاً لأنها تؤدى — بطبيعتها إلى زيادة حصص اللغات فى دراساتنا زيادة كبيرة ، وذلك يزيدنا استغراقاً فى الكلاميات ويبعدنا عن مناحى التفكير الصحيحة .

ولهذه الأسباب كلها أعارض هذه الفكرة معارضة شديدة

هذا ولا أرانى فى حاجة إلى إيضاح أننى لا أقصد من هذه المعارضة أن أعترض على كل من يود أن يتعلم اليونانية أو اللاتينية ، بل بعكس ذلك أتمنى أن يظهر بيننا من يولع باليونانية ويتخصص فى آدابها ويسعى لترجمة روائعها ؛ كما أتمنى أن نظهر من يتعلم اللاتينية ومن يتعلم الروسية

وحتى من يتعلم اليابانية ، ليتسنى لنا الاستفادة من نتاج تفكير جميع الأمم على اختلاف ثقافتها . غير أن إبداء التمنى لظهور بعض الاختصاصيين من أبناء العرب فى الآداب اللاتينية واليونانية شيء واعتبار تعلم هاتين اللغتين من ضرورات الدراسة العالية فى الحقوق وغيرها شيء آخر

فأقول لذلك : إننا إذا أدخلنا اللاتينية واليونانية فى مدارسنا الثانوية يكون مثلنا كمثل الخياط الغبي الذى تناقلت قصته بعض الأقلام : ذلك الذى بذل جهوداً كبيرة فى خياطة « بنطلون » لبحار إنكليزى شبيهاً « ببنطلونه » القديم الذى كان سلمه إياه . وأتقن الخياطة إلى درجة تقليد الترقيع الذى به أيضاً !

بعد أن شرحت رأيى فى مسأله تعليم اللاتينية واليونانية شرحاً عاماً أرجع إلى آراء الدكتور طه حسين فيها وأبين ما أعتقده فى هذه الآراء

إن أول ما يلفت الأنظار فى ملاحظات الدكتور فى هـذا الباب ، هو خلوهـا من الأدلة والبراهين ، وتـكونها من سلسلة دعاوى معروضة على شكل نصوص قاطعة يجب الاعتماد عليها بدون طلب برهان . كأن لسان حاله يقول على الدوام : « آمنت أنا ، فعليكم أن تؤمنوا أنتم أيضاً »

فإنه عند ما يذكر إيمانه العميق بضرورة اللاتينية واليونانية للثقافة المصرية يقول : « والأدلة على ذلك تظهر لى يسيرة هينة وجلية واضحة » (ص ٢٨١) ، ولـكنه لا يذكر شيئاً عن تلك الأدلة . فـكل ما يكتبه بعـد العبارة المذكورة لا يخرج عن بيان « جهـل » معارضـيه و « نقص دراساتهم » و « عدم إتقانهم الشؤون الثقافية فى أوربا » و « عدم نظرهم إلى التعليم نظر التعمق والجد ... » ، وما أشبه ذلك

تعبيرات التجهيل والازدراء

وعند ما يتطرق إلى مسألة « تأثير هاتين اللغتين فى تكوين العقل » تلك المسألة الهامة التى تكون حجر الزاوية فى دعاوي أنصار اللغات القديمة لا يكلف نفسه مشقة شرح المسألة ، إذ يقول : « كل هذا ولم أتحدث ولن أتحدث عن أثر هاتين اللغتين فى تكوين العقل وتقويمه وتثقيفه و إعداده للتفكير المستقيم ؛ فإن هذا الحديث إن ذهبت إليه لم يفهم عنى ، لأن فهمه يقتضى معرفة هاتين اللغتين وممارستهما وابتلاء آثار هذه المعرفة والممارسة ، والذين يعرفون هاتين اللغتين فى مصر يمكن إحصاؤهم على أصابع اليد الواحدة أو على أصابع اليدين » (ص ٢٩٧)

وأخيراً عند ما يتطرق الدكتور إلى الحالة الراهنة فى أوربا و يشير إلى الخصومة القائمة بين أنصار اللغات القديمة وخصومها ، يتهم معارضيه « بالإلمام اليسير ، بل بالإلمام الناقص المشوه » بهذه الخصومة ص (٢٨٥) ثم يحاول أن يصف هذه الخصومة « على وجهها الصحيح » . غير أن من يقارن بين ما يقوله الدكتور فى هذا الباب و بين التفصيلات التى سردناها آنفاً ، يرى أن « الوجه » المذكور يبعيد عن الصحة بعداً كبيراً ...

يقول الدكتور طه حسين : « إن موضوع هذه الخصومة لم يكن ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة (ص ٢٨٥) فى حين أن المؤلفات والمجلات التربيوية مملوءة بمباحث ومناقشات طويلة عن ضرورة أو عدم ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة

يقول الدكتور : « كان موضوع الخصومة فى حقيقة الأمر هذه المسألة : أيجب أن يتهيأ الناس جميعاً للعلم والتخصص ، أم يجب أن

يهيأ بعضهم لحياة العلم والتخصص ويهيأ أكثرهم للحياة العامة ؟ » (ص ٢٨٥) فى حين أن ذلك أيضاً بعيد عن حقائق الأمور بعداً كبيراً

يقول الدكتور : « إن الخصومة حول تعليم اللاتينية واليونانية قامت فى أوربا منذ أواخر القرن الماضى بين الديمقراطيين والمتطرفين من جهة ، وبين المعتدلين والمحافظين من جهة أخرى » (ص ٢٨٤) فى حين أن الخصومة كانت قائمة فى عالم الفكر والتربية قبل أن تنتقل إلى ساحة السياسة بمدة طويلة

وقد أسهبت آنفاً فى تلخيص المناقشات التى دارت فى أوربا حول هذه المسألة ، فلا أرى حاجة للتوسع فى تفنيد أقوال الدكتور طه حسين فى هذا الباب .

أود أن أختم انتقاداتى هذه بملاحظة صغيرة : عندما يشرح الدكتور النظام الذى يقترحه لترقية الدراسة الثانوية يقول : « وكل من أراد أن يهيئ نفسه بعد الثقافة العامة للدراسات الأدبية المختلفة كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والآداب الخالصة لإحدى اللغات فرضت عليه اللغة اللاتينية ولغة أجنبية حية وخيرته بين اللغة اليونانية ولغة أوربية أخرى » (ص ٣٠١) . وإذا لاحظنا أن الطالب المذكور سيدرس — بطبيعة الحال — اللغة العربية وآدابها أيضاً ؛ نجد أنه سيتحتم عليه درس أربع لغات مختلفة ، على أن تكون الواحدة منها اللاتينية على كل حال . إننى أعتقد بأن إشغال الطلاب — خلال دراستهم الثانوية — بهذا القدر من اللغويات لا يهيئهم إلى الدراسات المذكورة ، بل يجعلهم أقل قابلية لاستساغتها بالمعنى الذى يفهم الآن فى دراسة الفلسفة والتاريخ والجغرافيا .

(تم الكتاب)

لاست

كتاب